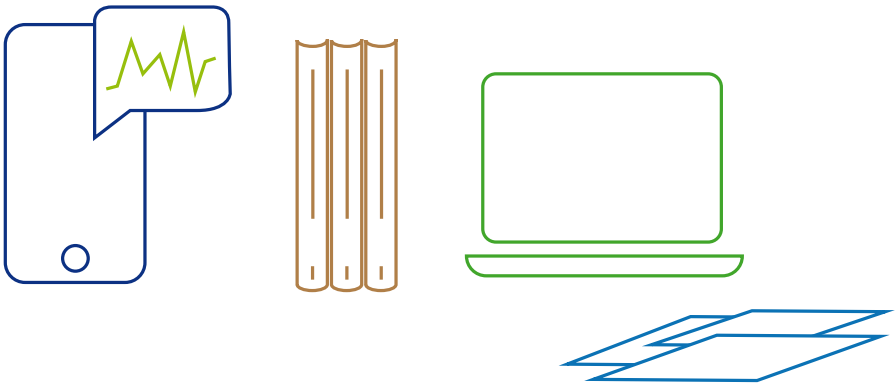
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Max Turull (coord.)

# Manual de docencia universitaria



Octaedro IDP/ICE, UB

# Manual de docencia universitaria

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

**CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE, UB-OCTAEDRO**

**Dirección**
Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP/ICE, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

**Coordinadora**
Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

**Editor**
Juan León (director de la Editorial Octaedro)

**Consejo Editorial**
Dirección del IDP/ICE , Universidad de Barcelona
Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)
Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro)
Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)
Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)
Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación, Universidad de Barcelona)
Virginia Larraz Rada (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)
Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)
Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)
Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)
Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)
Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada)
Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemáticas e Informática, Universidad de Barcelona)
Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Antoni Sans Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)
Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)
Marina Solé Català (Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona)

**Secretaría Técnica del Consejo Editorial**
Lourdes Marzo Ruiz (IDP/ICE, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

**Normas presentación originales:**
https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

**Revisores:**
https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

**Criterios de calidad:**
https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf

Max Turull (coord.)

# Manual de docencia universitaria

OCTAEDRO - IDP/ICE, UB

Colección Educación universitaria

Título: *Manual de docencia universitaria*

Primera edición: julio de 2020

© los autores

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
octaedro.com

Institut de Desenvolupament Professional
(IDP/ICE, Universitat de Barcelona)
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
idp.ice@ub.edu

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: © Ediciones Octaedro S.L. - IDP/ICE UB.

ISBN: 978-84-18348-10-5
Depósito legal: B 12768-2020

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# AUTORÍA


**Enoch Albertí**, Facultad de Derecho, UB

**Juan Antonio Amador**, Facultad de Psicología, UB

**Esteve Arboix**, AQU Catalunya

**Manuel Area Moreira**, Facultad de Educación, ULL

**David Bueno**, Facultad de Biología, UB

**Elena Cano**, Facultad de Educación, UB

**Mireia Casas**, CRAI, UB

**M.ª Montserrat Castro Rodríguez**, Facultad de Ciencias de la Educación, UDC

**Ernesto de los Reyes López**, UPV

**Susana de los Reyes Calvo** (profesora de Matemáticas de Secundaria y Bachillerato)

**Evangelina González**, IDP/ICE, UB

**Markus González**, Facultad de Derecho, UB

**Jesús M. Goñi Zabala**, UPV/EHU

**Mariona Grané**, Facultad de Información y Medios Audiovisuales, UB

**Begoña Gros**, Facultad de Educación, UB

**Francisco Imbernón**, Facultad de Educación, UB

**Beatriz Jarauta**, Facultad de Educación, UB

**Ignasi Labastida**, CRAI, UB

**Silvia López Gómez**, Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, USC

**Miquel Martínez**, Facultad de Educación, UB

**Lourdes Marzo**, IDP/ICE UB

**José Luis Medina**, Facultad de Educación, UB

**Núria Merino Sáez**, ACUP

**Francesc Michavila**, Cátedra Unesco, UPM

**Carles Monereo**, Facultad de Psicología, UAB

**Francesc Xavier Moreno**, Facultad de Ciencias de la Educación, UAB

**Artur Parcerisa**, Facultad de Educación, UB

**Teresa Pagés**, Facultad de Biología e IDP-ICE, UB

**Elisenda Pérez**, Facultad de Educación, UB

**Ernest Pons**, Facultad de Economía y Empresa, UB

**Berta Roca**, Gestión de Calidad, Facultad de Derecho, UB

**Jesús Rodríguez Rodríguez**, Facultad de Ciencias de la Educación, USC

**Sebastián Rodríguez**, Facultad de Educación, UB

**Joan Rué**, Facultad de Ciencias de la Educación, UAB

**Rosa M. Satorras**, Facultad de Derecho, UB

**Rosa Sayós Santigosa**, Facultad de Educación, UB

**Xavier M. Triadó Ivern**, Facultad de Economía y Empresa e IDP/ICE, UB

**Max Turull**, Facultad de Derecho e IDP/ICE, UB

**Cristóbal Urbano**, Facultad de Información y Medios Audiovisuales, UB

# SUMARIO

Prólogo ..... 11
— Xavier M. Triadó Ivern

Introducción ..... 23
— Max Turull

**PRIMERA PARTE**

**PUNTO DE PARTIDA**

1. El contexto local y global y el marco institucional de la Educación Superior ..... 31
— Ernest Pons, Enoch Albertí
2. La función docente en la Educación Superior ..... 45
— Begoña Gros, Miquel Martínez
3. Los estudiantes universitarios hoy ..... 59
— Ernest Pons
4. Enseñar y aprender en la Educación Superior ..... 75
— Carles Monereo
5. Conocimientos neurocientíficos aplicados a la educación ..... 99
— David Bueno
6. La acción tutorial en la Educación Superior ..... 109
— Evangelina González, Lourdes Marzo, Sebastián Rodríguez

**SEGUNDA PARTE**

**EL DÍA A DÍA DEL DOCENTE**

7. La planificación de la asignatura y de la docencia ..... 125
— Artur Parcerisa, Rosa Sayós Santigosa, Juan Antonio Amador, Markus González
8. Las relaciones humanas del profesorado con los estudiantes y el entorno docente ..... 147
— Ernesto de los Reyes López, Susana de los Reyes Calvo

9. La evaluación ... 163
— Elena Cano

10. La metodología (I): las tareas y las actividades del estudiante ... 187
— Jesús M. Goñi Zabala

11. La metodología (II): técnicas y estrategias de enseñanza ... 201
— Francisco Imbernón, Joan Rué, Max Turull

12. Los materiales de aprendizaje del estudiante ... 231
— Jesús Rodríguez Rodríguez, M.ª Montserrat Castro Rodríguez, Silvia López Gómez, Cristóbal Urbano, Ignasi Labastida

13. Tecnologías digitales en la docencia universitaria ... 247
— Mariona Grané, Mireia Casas

14. La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual ... 259
— Manuel Area Moreira

15. Tutorizar prácticas externas, TFG y TFM ... 271
— Juan Antonio Amador Campos, Rosa Sayós Santigosa

16. Recursos profesionales para el docente ... 281
— Teresa Pagés, Francesc Xavier Moreno, Berta Roca, Elisenda Pérez, Max Turull, Rosa M. Satorras

17. Investigar sobre la propia práctica para mejorarla ... 303
— José Luis Medina, Beatriz Jarauta

18. La evaluación de la acción docente ... 317
— Esteve Arboix

19. Para saber más: selección de recursos, bibliografía y webgrafía ... 329
— Núria Merino Sáez

Epílogo ... 339
— Francesc Michavila

Bibliografía general ... 347

# PRÓLOGO

— **Xavier M. Triadó Ivern**
[Director del IDP/ICE, UB]

## La profesión docente en la universidad

El libro *Manual de docencia universitaria* es una ayuda para la formación continua y está pensado para los docentes de las universidades. Permite compartir ideas y experiencias de autores, docentes que aman su profesión. No me corresponde ahora entrar en el contenido de cada una de las partes de este manual, pero sí remarcar que es completo, interesante y enriquecedor para quienes nos dedicamos a la universidad como personal docente e investigador (PDI).

La docencia requiriere una combinación de competencias, retos y conocimientos. Sobre todo, requiere curiosidad y motivación, para ser cada día más competente para llegar a ser competitivo, tomando la frase de Alejandro Llano, un filósofo contemporáneo. Formarse –les decimos a los alumnos– es tomar la decisión de invertir tiempo restando esas horas a otras actividades también necesarias, interesantes y con recompensas a corto plazo. Es lo mismo que nos hemos de aplicar nosotros para mantener en forma nuestra profesión.

Este libro tiene un marco en el tiempo: la celebración del 50 aniversario de la creación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, en 1969. Hace poco más de un año hemos actualizado su denominación, no para romper con su historia, sino con la intención de ampliar el horizonte formativo. El Instituto de Desarrollo Profesional (IDP/ICE, UB) describe con mayor precisión la finalidad que queremos aportar a la universidad en la actualidad. A Albert Einstein se le atribuye la frase: «Procura no ser una persona de éxito, procura ser una persona de valor». La recojo aquí porque en el IDP/ICE buscamos la manera de añadir valor a las actividades

docentes de todas las personas que se acercan a nosotros. Creo que tenemos esta posibilidad porque, desde su inicio, este instituto está integrado por personas generosas, ilusionadas, apasionadas –mejor dicho– por mejorar uno de los elementos más importantes en toda sociedad: la educación y el aprendizaje. Este manual es un ejemplo y esperamos contribuir al menos un poco.

Nunca acabamos de aprender, aunque se van consolidando etapas con los años de experiencia y se hace más fácil cumplir los mínimos en las clases. Los alumnos cambian, los conocimientos avanzan, y siempre se hace necesario estar al día. Un buen docente, al igual que cualquier profesional que quiera destacar, no puede dejar su formación continua. Este manual tiene capítulos muy interesantes que hablan de metodologías docentes, de neuroeducación y gestión emocional, del plan docente, de la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje, de nuevos entornos para aprender… Invito a leer estos capítulos y a aprender con esos maestros. ¡Vale la pena!

Quiero agradecer la participación de todos los autores, y especialmente al Dr. Max Turull como coordinador y alma del proyecto. Cada uno de los capítulos podría ser una unidad en sí misma, pues abre un panorama en el que el lector podrá adentrarse gracias a las recomendaciones al final del cada artículo, y en un último capítulo sugerentemente titulado «Para saber más».

## Favorecer el ambiente universitario

Llegar a ser una buena profesora, un buen profesor, es algo que se aprende con esfuerzo, estudio, dedicación y pasión. Algo muy parecido a lo que les pasa a los mejores profesionales en cualquier oficio. Cada curso entramos en contacto con nuevos estudiantes y profesionales deseosos de seguir aprendiendo y progresando. Aunque parezca una profesión asequible a muchos, es una «profesión» –y remarco la palabra intencionadamente– que supone un gran reto.

Para destacar en docencia es requisito *sine qua non* tomarla con pasión. Peter Tachibi, que recibió el Global Teacher Prize en 2019,

remarca que «lo primero que les recomendaría a los profesores es que se crean que están haciendo un trabajo muy importante para la sociedad. Por eso tienen que apasionarse por lo que hacen y trabajar con mucho compromiso». La ganadora del mismo premio en el año anterior, Andria Zafirakou, del Reino Unido, afirmaba de manera semejante: «¿En qué otra profesión eres desinteresado y completamente dedicado a crear las oportunidades correctas para que otra persona lo logre? Estar en un aula y ver a un alumno tener una idea y transformarla en un resultado formidable es muy satisfactorio y llena». En todo buen docente hay un aspecto que resalta sobre otros: la motivación por transmitir conocimientos, por ayudar a progresar a otras personas. Una de las misiones del docente universitario, que destaco en este artículo, es crear un ambiente intelectual estimulante. No solo transmitir conocimientos, sino crear el contexto en el que arraiguen y generen visión crítica. Solo así seremos capaces de valorar la adecuación de los conocimientos, en función de las circunstancias en las que se apliquen y de la intencionalidad buscada.

Estoy convencido de que más de una vez hemos dicho, como profesores, que «la clase es sagrada». La respetamos y nos gusta que se respete, y, por tanto, nos gustaría que se prepare –al menos– un poco. Así es cuando sabemos descubrir el valor que tiene cada sesión. Entonces siempre vale la pena ir a clase preparado, listo para aprender, seas el alumno o el profesor. Es cierto, tiene algo de «sagrado» para todos. Pero no podemos olvidar que «ir a clase» tiene un coste de oportunidad. Se dejan de hacer otras cosas más apetecibles, o incluso más urgentes. El riesgo está en convertir una clase en algo rutinario, en una obligación, y no atraer la atención de nuestro alumnado. No es fácil, y por ello tiene una parte de arte. Una clase vale la pena, porque enriquece y nos enseña a entender mejor la realidad que nos rodea.

El enganche intelectual con una materia –el *engagement*, en inglés– es el primer paso para comenzar a aprender, entender y relacionar conocimientos de diversas materias. Ese enganche lo da el reto que asumimos como deseable, con esa facilidad y, a la vez, dificultad por alcanzarlo. Hace años, cuando mi agenda era de papel y apuntaba a lápiz los compromisos, leí en una de las «citas del día» que venían

impresas: «El profesor aparece cuando en alumno está preparado». Me pareció muy acertada. Desde entonces, antes de impartir una docencia intento preparar las mentes de las personas a las que me gustaría ayudar con esos conocimientos.

La pregunta final que se hace el alumno es única: ¿Vale la pena ir a clase? Cada asignatura tiene un valor, y por eso se programó dentro de un plan de estudios. Pero la pregunta sigue allí. ¿Tengo que ir a clase para aprender eso? En YouTube o otras plataformas se pueden encontrar *influencers* que explican de manera muy didáctica, comunicativa y amena los conceptos y técnicas que necesito aprender. Para quienes solo aplican técnicas o acumulan conocimientos, ya sean estudiantes o docentes, siempre hay una forma alternativa de adquirirlos. Incluso en el futuro podrán ser sustituidos por alguna inteligencia artificial.

Un docente que añada valor a la clase hace que el conocimiento tome otra dimensión. Puede hacer entendible lo confuso. Permite que se apliquen las técnicas en cada uno de los contextos, atendiendo a la oportunidad y considerando unas circunstancias u otras. Como formadores, podemos preguntarnos: ¿Cómo son mis clases? «Para ser un gran maestro, tienes que ser creativo, aceptar la tecnología, aprender y promover nuevas formas de enseñar. Hay que hablar menos y hacer más», dice Tachibi –a quien ya he citado anteriormente–. Cuando eso pasa en el aula vale la pena, y los alumnos se preparan para destacar en la profesión por la que han apostado y por la que han elegido nuestra universidad.

La implicación necesaria para descubrir la verdad oculta de que los conocimientos de una materia «engancha». Explicar –y estudiar– una asignatura supone horas de trabajo, tiempo para querer entender. Horas de estudio para incorporar los conocimientos, buscando el por qué, la interrelación de conocimientos. Entender el fondo de los problemas y querer encontrar una solución mejor a la actual. Quizá el planteamiento parece irreal y hasta romántico cuando pensamos en los alumnos que tengo. Mirando las aulas de las facultades de cualquier universidad, no podemos decir que todos los profesores tengan enganchados a sus estudiantes. Uno de los fenómenos que está adquiriendo una dimensión que habría que estudiar es el absentismo

en las aulas universitarias. Nos debería espolear a pensar y a actuar. Si no van a clase, es indicador de que algo está pasando, y hay algo que valoran más que participar en esa formación. Os invitamos a leer alguno de los trabajos que hemos realizado en este sentido, en el que analizamos y evaluamos algunas variables y reflexionarnos sobre posibles soluciones. Un planteamiento que me hago, y me ayuda, es creer en ellos, en su potencial. Cuando he confiado en un grupo y les he retado intelectualmente casi siempre han respondido. A veces más de lo que esperaba, y ha sido muy gratificante para todos.

Hasta ahora he hablado de docencia, pero la universidad no solo transmite conocimientos, también descubre, relaciona, investiga. Un componente importante de la actividad de todo docente, inscrito en la idea humbotliana de universidad, es que la docencia y la investigación son inseparables. Aunque este es mi punto de vista, el debate sobre la relación entre docencia e investigación sigue vivo. Fuensanta Hernández enmarca muy bien la situación para afirmar que «uno de los principios básicos sostenidos por gran un número de profesores universitarios es que entre docencia e investigación existe una estrecha relación. Tener un interés activo en la investigación es clave para ser un buen profesor universitario. Investigar, descubrir, conocer más el propio ámbito de conocimiento no puede dejarse a un lado si se toma la universidad como profesión. El punto de vista expuesto, y compartido desde hace años con los miembros del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP/ICE) de la UB, nos ha llevado a desarrollar un programa financiado de investigación en docencia. Así pretendemos ayudar a desarrollar una faceta de la investigación en los docentes sobre la propia docencia y las variables en que se desarrolla. No queremos dejar de preguntarnos el porqué de los cambios que se producen en la sociedad y afectan a la universidad, y cómo incorporarlos a nuestras formaciones.

Pero para ser honestos, hay que remarcar que este planteamiento de la docencia necesita horas, trabajo y cabeza. Es convertirlo en mi profesión, que no es de transmisor de conocimientos, sino de profesor universitario. Ser docente es una profesión.

## Contexto y condicionantes de la docencia

La tarea del docente se produce en un contexto. Es importante tenerlo en cuenta y actuar para que ayude en el proceso de aprendizaje. Lo que antes era adecuado, ahora puede necesitar una adaptación. Los profesores no siempre adecuamos acertadamente cada contexto, y vale la pena cuestionar esta realidad. Cada universidad tiene una «cultura propia» que la distingue. Su manera de participar en la vida académica es distinta, los ritmos de trabajo también. De igual modo sucede en cada facultad, que matiza este contexto e incluso caben matizaciones según el grado que se cursa. No será lo mismo dar una asignatura de contenido similar en la Facultad de Económicas que en la de Derecho o en la de Física, por poner un ejemplo.

Hace unos años tuvimos que crear un grupo adicional para alumnos que habían accedido a la Facultad de Economía y Empresa. Debíamos incorporar a unos 80 estudiantes y no podíamos sobrecargar los otros grupos ya existentes. No encontramos otra solución que pedir un favor a un conjunto de profesores para que asumieran esa carga extraordinaria de modo altruista y durante un curso. Evidentemente, la petición se dirigió a docentes que entendían la generosidad de este encargo extra, puesto que tenían que acceder a dar más clases. Planificamos un programa un poco especial, pues tenían que recuperar un tiempo, y convocamos algunas reuniones de coordinación con todo el profesorado. Realizamos una coordinación mensual, porque era necesaria, dos veces. El resultado, y lo recuerdan algunos de esos alumnos ya licenciados, fue el mejor curso que han tenido en la universidad. Recuerdan el grupo como algo especial. «Esperábamos cada clase con ganas», comentaban, quizá con un poco de exageración, pero ojalá esa sensación fuera más común en nuestra universidad. El contexto de aprendizaje también lo creamos el conjunto de profesores y profesoras que interactuamos con los alumnos. Aunque nos veamos poco entre nosotros, ellos nos ven pasar uno tras otro a lo largo de la semana. Si bien tenemos la sensación de que cada docente es una persona singular que trabaja con el alumnado, este hecho no puede ser desligado del hecho de que los otros docentes también están formando a esos estudiantes.

Para aprender cualquier profesión, pero más cuando se trata de formar a personas, es clave tener un buen referente. Hay algunas universidades donde la docencia es entendida como una fortaleza que hay que cuidar, la relación entre profesorado *junior* y *senior* es algo a lo que se le presta especial atención y se establecen canales para que se produzca ese enriquecimiento. Desde hace años necesitamos un recambio generacional que tome el relevo en la universidad. Ya está llegando el momento de este relevo, impuesto por las jubilaciones. Pero antes de que el relevo sea impuesto es muy interesante que los jóvenes docentes puedan intercambiar experiencias y comenzar donde han llegado los «buenos maestros y maestras». En la universidad española –y la catalana no es una excepción–, los criterios para la promoción son fundamentalmente –por no decir, exclusivamente– de investigación. Ya he hablado antes del papel primordial de la investigación y de su relación con la docencia, pero ser un buen investigador o investigadora no supone que se sea un buen docente, ni que, pudiéndolo ser, se tenga interés en dedicar los esfuerzos a la docencia. Aquí reside una de las preocupaciones que nos corresponde solventar como gestores universitarios: procurar el relevo y enseñar «el oficio docente», que también transmita el legado cultural de cada universidad. No en vano el profesorado recibimos el nombre genérico de «personal docente e investigador». Ambas actividades van unidas.

## El reto de ser universitario

Hemos señalado que el contexto marca una forma de enseñar y una manera de aprender. El contexto en el que se han formado los alumnos en la Educación Primaria y Secundaria hasta acceder a la universidad también debe ser tenido en cuenta. Los estudiantes de hoy son distintos de los de ayer. Los *millennials* son distintos de los *boomers*, o de la generación Z… Eso ha pasado a lo largo de la historia, pero ahora les ponemos nombres y los categorizamos. Tampoco nosotros hemos sido iguales a nuestros padres, ni tampoco ellos a nuestros

abuelos. En todo caso, esos son los estudiantes a los que debemos ayudar en su proceso educativo.

El reto del docente es siempre un reto actual, y lo debemos afrontar con las personas que hoy están en las aulas para formarse. El perfil de los estudiantes cambia con los tiempos, y la manera en que desarrollan sus capacidades también. Hace tres años publicamos un artículo acerca de las motivaciones y el liderazgo de los docentes en Europa que titulamos: *El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural*. Se constatan las diversas Europas que es posible identificar dentro de la misma Europa y afirmamos que «el liderazgo educativo en sí puede llegar a ser transformador». Si bien el trabajo analiza centros educativos de Secundaria, cabría extrapolar algunas de las conclusiones apuntadas en el liderazgo de los centros de Educación Superior. ¿Qué caracteriza al estudiante universitario hoy?

Hoy en día todo el mundo tiene acceso inmediato a mucha información. Esta es una característica que hay que considerar a la hora de plantear la docencia, porque el conocimiento ya no está en la biblioteca, sino en el *smartphone*. Además, se tiene acceso, tal vez, a demasiada información. Mucha información puede confundir, sobre todo cuando no se tiene un criterio claro de lo que es de utilidad y lo que no lo es. Muestra de ello es el consejo que dan los médicos para que no se busquen las enfermedades o síntomas en internet, pues puede provocar verdaderos traumas al no saber poner en contexto las diversas informaciones encontradas. Como docentes podemos ayudar a seleccionar y a dar criterio, al igual que nos enseñaron a saber descubrir libros y artículos, entonces en papel.

Otra característica distintiva es la mayor emotividad y el dominio del sentimiento. Son personas más emocionales, y debemos contar con ello, a la vez que la educación universitaria contribuye al proceso de maduración que conlleva la educación de las emociones y de la voluntad. Aprender a gestionar las emociones es un reto actual. Además, están acostumbrados a cambiar, cuando algo les parece que no interesa, con un «clic», para continuar buscando. Todo eso condiciona nuestra docencia. Otra característica que cabe considerar, sin entrar en más detalles que enunciarla, es la medicalización de los problemas

de los estudiantes. También me gustaría destacar la importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje y de reflexión en una sociedad dominada por la imagen y por el acceso rápido y fácil a la información. En la obra *The shallows: How the internet is changing the way we think*, de Nicholas Carr (publicado en español por Taurus), el autor realiza un análisis muy interesante y de estilo periodístico de algunas de estas características.

Finalmente, otro aspecto –a mi juicio– que marca a los estudiantes cuando acceden a la universidad es la necesidad de aprender la gestión del tiempo. La libertad de actuación que tienen en Educación Superior no la han vivido anteriormente. Para muchos no es una tarea sencilla administrar esa libertad. Durante un tiempo están confundidos, sin saber priorizar, mientras aprenden –o no– a usar correctamente la capacidad de decidir qué conviene hacer ahora, qué conviene aplazar a otro momento, o que sería mejor dejar de hacer. Esa libertad que descubren al dejar los institutos o colegios enlaza con lo que señala Frank Furedi, profesor emérito de Kent University, en su libro *Whats happened to the University*, como la otra cara de esta moneda: la libertad de decisión choca con la regulación que ofrecemos a los estudiantes universitarios mediante normativas y procedimientos que les indican lo que es correcto pensar o no. Lo correcto, o incorrecto, en cuanto a la aportación cultural de la universidad o la sociedad. Me gustaría aprovechar este contraste para apuntar una reflexión acerca de la responsabilidad en la formación que tiene cada persona. Debe ser capaz de elegir conscientemente, y los docentes debemos plantear el marco «universitario» y verdadero en el que realizar esa elección. El lema de la Universidad de Barcelona es *Libertas perfundet omnia luce*; el de Cambridge, *Hinc lucem et pocula sacra*; para Harvard es el *veritas*. El reto de cada alumno está en escribir la propia vida, distinta de la de los demás, con una aportación significativa y buscando participar en la definición del futuro. En este proceso, un buen docente tiene algo que aportar y mucho que orientar.

## La calidad docente: una actitud

Es propio de cualquier actividad profesional dedicar tiempo y reflexionar sobre lo que está pasando en el contexto de su profesión. Toda mejora tiene un punto común: el conocimiento, lo que depende de nosotros, de cómo trabajamos y del empeño por mejorar. Pero también de lo ajeno a nuestros esfuerzos, del mercado, de los nuevos adelantos e investigaciones, de otras maneras de hacer... En nuestra profesión, como docentes, debemos hacer lo mismo. No podemos ni dejar de reflexionar ni de investigar sobre docencia, sea cual sea nuestro ámbito de conocimiento científico. En la universidad siempre habrá alguien dispuesto a ayudar; los educadores lo llevamos dentro. Siempre podremos «copiar» técnicas que mejoren lo que hacemos. Posiblemente tengamos acceso a grupos de innovación con quienes podamos hacer más adecuada la docencia. El primer paso para mejorar es querer mejorar y estar cerca de quien pueda ayudar.

Llega el momento de concluir esta breve introducción al *Manual de docencia universitaria*. He tratado diversos temas, que la lectura de los capítulos me ha sugerido. Algunos temas más desarrollados, otros solo enunciados, y he tenido que renunciar a otros puntos para que el razonamiento no sea demasiado disperso. La idea central que me gustaría haber sabido transmitir en estas páginas es que la docencia es una de las mejores profesiones a las que alguien puede acceder. Como en todas las actividades profesionales, para hacer las cosas bien no basta con saber, hay que querer hacerlas mejor cada día. Como dice Víctor Küppers, hay que tener actitud. Actitud para progresar y para mejorar. Actitud para aprender. Actitud para saber escuchar. Actitud para reflexionar y hacer pensar. Actitud para dialogar. Actitud, por último, para enseñar.

La intención de este escrito es fomentar la actitud de convertir las clases en parte de una obra maestra. Ser un «maestro» que contribuye a enriquecer a las personas con quienes coincide a lo largo de su carrera profesional para que el mundo sea un lugar mejor.

## Referencias


Brew, A. y Boud, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273.

Carr, N. (2011). ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? *Superficiales*. Madrid: Taurus.

Furedi, F. (2018). *Que le está pasando a la universidad. Un análisis de su infantilización*. Madrid: Narcea.

Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271–301.

Llano, A. (2003). Responsabilidad y humanismo en la empresa actual. *Mercurio Peruano*, 523, 35-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3691160.pdf>

Sans-Martín, A., Guàrdia-Olmos, J. y Triadó, X. M. (2016). Educational leadership in Europe: a transcultural approach. *Revista de Educación*, 371, 83-106.

Triadó, X. M., Aparicio-Chueca, A., Elasri-Ejjaberi, A., Maestro-Yarza, I., Bernardo, M. y Presas, P. (2018). A factorial structure of university absenteeism in Higher Education: a student perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 57 (2), 136-147.

# INTRODUCCIÓN

— **Max Turull**
[IDP/ICE, UB]

Este *Manual de docencia universitaria* quiere ser, como reza el título, un manual en el sentido clásico del término: aquel «libro en que se compendia lo más sustancial de una materia», aunque aquí añadiremos algunos matices. La materia no es otra que la docencia –o mejor dicho, la acción docente– acotada al ámbito universitario. No hemos pretendido confeccionar ni un vasto tratado ni mucho menos un vademécum de una materia, por otra parte muy amplia; verdaderamente, lo que el lector tiene ante sus ojos es un manual de introducción a la docencia en el medio universitario actual. Este lector comprobará enseguida que no se trata de una obra exclusivamente de pura pedagogía universitaria –algo todavía necesario hoy–, sino de casi todo aquello que acaba concerniendo a la docencia o a la acción docente. Así, además de la didáctica, que hallamos entre las metodologías, el lector encontrará otras materias igualmente necesarias para el docente universitario de hoy, desde la ergonomía a la tecnología, pasando por la comunicación, la acción tutorial, la planificación, las relaciones humanas y un largo etcétera.

El libro no pretende tampoco circunscribirse a la docencia en las universidades españolas, ni siquiera a las del Espacio Europeo de Educación Superior, sino que creemos que es esencialmente válido para los actuales sistemas universitarios de matriz occidental (Europa y América).

Es honesto puntualizar que, a pesar de todo, ha sido confeccionado bajo una cierta óptica o perspectiva. Ni tiene como paradigma una universidad únicamente transmisora de conocimientos, como muchos docentes la conocimos, ni tampoco es un producto más, como una burbuja, de la irrupción boloñesa. Las competencias no aparecen

en el centro neurálgico de la obra, aunque tampoco las desconocemos, ni mucho menos. Los autores de este volumen compartimos la idea de que conocimientos sin competencias pueden resultar casi tan estériles como competencias sin conocimiento. Las competencias son concebidas como el conocimiento en movimiento, en acción o en ejecución. En lo que sí creemos es en el aprendizaje profundo, en el verdadero aprendizaje, y en el cambio de paradigma que sitúa al estudiante en el centro del proceso sin olvidar –porque si no, no tendría sentido esta obra– el papel fundamental del docente.

Concebir una obra así, al servicio de la mejora de la docencia a través de potenciar los conocimientos del docente acerca de su función primordial, es creer en la existencia de nuestra identidad profesional, que no es otra que la de ser profesores (universitarios). A esta identidad le podemos añadir otros matices y nuestro currículo se enriquecerá con otras dimensiones, pero ante todo somos profesores. Y lo que deseamos con esta aportación es contribuir humildemente a la mejora de la profesión y de sus profesionales.

No ha de extrañar, en este sentido, que un manual de docencia universitaria surja de la iniciativa de un instituto de ciencias de la educación (ICE), ahora, en el caso del de la Universidad de Barcelona, convertido en el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP/ICE), como ha señalado su actual director en el prólogo. Estos institutos nacieron hace 50 años en España con el objetivo de promover la formación permanente del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En la década de los ochenta abrieron su campo de actuación hacia la formación del profesorado universitario, y hoy, bajo esta u otras denominaciones, desempeñan un papel primordial en la mejora de la docencia y en la transición hacia esta nueva universidad del siglo XXI.

La estructura, el contenido, el registro y el estilo de esta obra han estado diseñados pensando en un docente universitario que a pesar de ser un profesional de la docencia no ha recibido formación específica sobre docencia, excepción hecha, naturalmente, de los profesores de las facultades de pedagogía o ciencias de la educación; en un docente que alimenta sus conocimientos sobre enseñanza a partir de la práctica diaria, con las lagunas e inconvenientes que ello puede suponer;

en un docente forjado en saberes disciplinares (Derecho, Economía, Biología, Medicina, Matemáticas, Historia, etc.), pero, insistimos, sin conocimientos previos en didáctica ni en otras disciplinas que intervienen en la acción docente. Además, la obra tiene como destinatario tanto al docente novel como también al docente sénior, aunque la lectura y su aprovechamiento serán diferentes, por supuesto.

A la hora de diseñar las partes y seleccionar los contenidos, se han tenido en cuenta y han acabado convergiendo saberes y experiencias procedentes de diferentes y diversos frentes que tienen la docencia universitaria por objeto. Diríase que hemos intentado metabolizar –esperamos que clara y sistemáticamente– aquello que hemos aprendido sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad de nuestro tiempo. Así, el Máster en Formación de Profesorado Novel organizado por el IDP/ICE de la UB, el *background* de formación universitaria de la sección de Universidad del mismo instituto, los congresos internacionales de docencia universitaria e innovación (CIDUI) celebrados hasta la fecha, los resultados de las convocatorias de proyectos de investigación en docencia REDICE (IDP/ICE de la UB), la prolija literatura científica sobre enseñanza universitaria aparecida durante el último decenio o los dos últimos decenios, el fondo editorial de las principales colecciones universitarias (según SPI), como las de Graó, Octaedro y Narcea, entre otras, y, nada despreciable, las carencias observadas en la formación del profesorado en los procesos de acreditación de las titulaciones universitarias, además de la reflexión y la sensibilidad de los colegas docentes universitarios acerca de sus propias lagunas profesionales.

En la redacción de este manual han intervenido nada menos que 40 profesionales de la docencia y del mundo universitario, la mayoría docentes ellos mismos, procedentes de nueve universidades españolas y de cuatro instituciones vinculadas a la universidad. Abundan, como es natural, académicos de las facultades de Pedagogía o de Educación, pero en todos los casos han logrado hilvanar un discurso plenamente adaptado a un lector no especialista en pedagogía. Nos atrevimos a decir –porque aspiramos a corregirlo– que la pedagogía y los pedagogos han creado resistentes anticuerpos, por así decirlo, en algunas

capas del profesorado universitario. A veces, desde algunos sectores, se les ha acusado de lanzar un discurso y haber creado una jerga que poco tenía que ver con la exigida nueva enseñanza a la que debían responder. Algunos de estos sectores consideraban que Bolonia y las nuevas metodologías respondían a los intereses del mercado y del pensamiento neoliberal, o que era un artificio creado por los pedagogos que alimentaban su propio discurso y se alejaban de la realidad de las aulas. Lamentamos reconocer que los pedagogos no gozan de buena prensa entre una parte del profesorado universitario. Sin embargo, esta obra que presentamos, que se quiere práctica, útil y transparente, procede en buena parte de los saberes producidos, desarrollados y destilados por estos profesionales de la educación.

En la estructura del libro y en la selección de algunos de los autores estamos en deuda con el profesor Artur Parcerisa, que ha sido vicerrector de Política Docente de la UB (2005-2008) y ahora es profesor honorífico de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Le mostramos nuestro más sincero agradecimiento y le exoneramos de cualquier responsabilidad por las debilidades que pueda contener el diseño de la obra.

El *Manual de docencia universitaria* se antoja plural por la diversidad de contribuciones, pero al mismo tiempo pretende ser coherente y mantener una línea fijada por un objetivo claro y por un registro expresivo de proximidad, y no de erudición. No se trata, como hemos avanzado, ni de un tratado, ni de contribuciones especializadas propias del universo de cada disciplina, ni tampoco de la suma de vagas reflexiones sobre nuestro contexto. Se pretende todo lo contrario: exponer el contenido de la materia objeto de síntesis con rigor, pero de manera llana y con voluntad de aplicabilidad. Esta última es la clave del manual, pues aspira a ser útil y práctico al lector.

El manual se presenta estructurado en tres grandes bloques o partes: el punto de partida, el día a día del docente y una mirada a posteriori para mejorar la práctica. En total, la obra la componen 18 capítulos y un epílogo, además de las presentaciones y un repertorio bibliográfico final. Cada capítulo aparece firmado por sus autores e indicamos, cuando procede, qué parte ha redactado cada uno. Los

capítulos son monotemáticos, van precedidos por una breve introducción a la materia del mismo y aparecen divididos en apartados o secciones, de las que solamente hemos numerado el primer nivel. Al final de cada capítulo se incorporan algunas recomendaciones bibliográficas, que en algunos casos son comentadas, para ampliar información. También al final de la obra aparece una relación bibliográfica, pero se ha ceñido a obras de carácter general sobre docencia universitaria. El lector observará que, paradójicamente y a pesar de la amplia literatura sobre la enseñanza superior, existen pocos verdaderos manuales en nuestra lengua sobre docencia universitaria.

En cuanto a las formas del género, y siendo conscientes y sensibles acerca del uso sexista del lenguaje que pueda producirse, a veces hemos optado por utilizar la fórmula masculina o neutra sin que ello suponga prejuzgar que los sujetos de las acciones eran hombres y mujeres.

Cuando estas páginas se hallaban en producción editorial, en la primavera del año 2020, estalló la crisis sanitaria del Covid-19 y su afectación a todos los ámbitos de la vida, también el educativo. Nos propusimos entonces revisar algunos capítulos –como el de las tecnologías digitales en la docencia universitaria y la enseñanza semipresencial o híbrida- e introdujimos algunos matices –lo cierto es que no muchos–. Es prematuro predecir ahora el alcance y la profundidad de los cambios que puedan acaecer. Pero esto no impide que introduzcamos, ahí donde parecía oportuno, algunas pautas para una docencia que reduce, a veces drásticamente, la presencialidad de alumnos y profesores.

PRIMERA PARTE

# PUNTO DE PARTIDA

# 1. EL CONTEXTO LOCAL Y GLOBAL Y EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

— **Ernest Pons**
[Facultad de Economía y Empresa, UB]

— **Enoch Albertí**
[Facultad de Derecho, UB]

Este capítulo aborda el contexto académico de la universidad hoy, especialmente en España, que viene determinado por la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o proceso de Bolonia. Este nuevo marco europeo ha comportado varios cambios en la arquitectura de las titulaciones universitarias y en los objetivos docentes, y, en consecuencia, en la práctica docente. Se aborda igualmente el marco jurídico de la enseñanza superior y se precisan conceptos, a veces invocados de manera abusiva, como autonomía universitaria y libertad de cátedra.

## 1.1. El marco institucional de la Educación Superior

Existe un amplio consenso en que la principal función de las universidades (o, si se quiere, del sistema de Educación Superior) es la producción, difusión y preservación del conocimiento de forma sistemática. Ello implica, por tanto, referirse a funciones clave como docencia, aprendizaje, investigación y transferencia del conocimiento.

Pero las transformaciones sociales de las últimas décadas, y sobre todo las relacionadas con lo que ha venido a denominarse «sociedad

* ErnestPons: apartados 1, 2 y 3; Enoch Albertí: apartados 4 y 5.

de la información», producen transformaciones que están provocando también diversos cambios en el mundo de la Educación Superior. Los cambios en la sociedad, en general, y en el mundo laboral, en particular, están originando algunas mutaciones en las diferentes ocupaciones y actividades. Ello exige, a su vez, un cambio en la formación que las personas necesitan, tanto en su fase de estudiantes como a lo largo de la vida.

La formación está convirtiéndose cada vez más en un valor y una necesidad para el progreso y la mejora de los individuos y las sociedades. Se nos presenta plural y abierta, como un derecho y un deber, como un proceso y un resultado. Se espera que cuanto mayor formación, mejores sociedades, mejores colectivos y mejor ciudadanía. Pero según la Unesco, también se apuntan como funciones deseables de las universidades del siglo xx las de «educar, formar e investigar».

Estos cambios y los procesos generales de globalización conllevan que, en la actualidad, las universidades y otras instituciones de Educación Superior se encuentren ante un reto: por una parte deben satisfacer la demanda social propia de cada país; por otra, deben cumplir con los indicadores y estándares de calidad que les permitan alcanzar la acreditación nacional e internacional por su competitividad, lo que facilitará que en los tiempos actuales de globalización sea posible la movilidad de estudiantes, profesorado y profesionales.

En las siguientes páginas se presentan sucintamente los cambios promovidos en los sistemas universitarios europeos por el Espacio Europeo de Educación Superior; proceso iniciado hace más de una década, pero que ha generado nuevas realidades, nuevas oportunidades y nuevos retos. Con la ventaja de disponer de una perspectiva de más de diez años, merece la pena destacar seis de estos retos: la plena actualidad del concepto de calidad relacionado con la universidad (teniendo presente que calidad puede significar cosas muy distintas), la implicación del estudiantado, la implicación del personal no docente en tareas relacionadas con la docencia, la nueva cultura docente, el repensar la organización y el funcionamiento, y la mejora de los sistemas de comunicación.

## 1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

A finales del siglo xx, algunos de los referentes básicos que inspiraban las legislaciones universitarias de los años setenta y ochenta en el ámbito europeo empiezan a cuestionarse más o menos abiertamente. Como ejemplo central, si anteriormente las universidades defendían básicamente su autonomía frente a la injerencia del Estado, ahora se insertan en un entorno político y socioeconómico mucho más complejo, dentro del cual se encuentran sujetas a condicionantes y límites mucho más sutiles.

En España, la primera ley que regulaba el sistema universitario, la Ley Orgánica de 1983 (LRU), se vio puesta en cuestión en buena medida debido al incremento del profesorado asociado, que se incorporaba para cubrir las necesidades a las que no llegaban las plantillas de miembros permanentes. Fruto, en definitiva, del rápido crecimiento de la actividad universitaria.

A nivel europeo, el año 1998 se firma la Declaración de la Sorbona por parte de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, que tiene como objetivo **impulsar una zona europea dedicada a la Educación Superior**. O sea, poder competir en igualdad de condiciones con otros sistemas universitarios a nivel mundial. Esta declaración significa en la práctica el disparo de salida hacia una mayor interoperabilidad entre las universidades europeas, especialmente por la vía de la adaptación de sus estructuras curriculares, con la vista puesta en la armonización en la medida de lo posible para favorecer la movilidad de los estudiantes y de los trabajadores en general. Apenas un año después, y ya con la participación de 29 países europeos, se firma la más conocida Declaración de Bolonia que incorpora en el título el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En esta declaración de 1999 se fijan un conjunto de seis objetivos bien concretos:

a) Los sistemas nacionales de titulaciones han de ser **comparables** (suplemento europeo al título). La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del diploma *supplement*, con tal de favorecer la *employability*

(ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.

b) Crear una estructura de titulaciones basada en dos **ciclos** (grado y postgrado). La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado, como en muchos países europeos.
c) Aplicar el sistema de **créditos** ECTS como modelo curricular para medir los resultados de aprendizaje y el volumen de trabajo del estudiante de manera equiparable. Se establece un sistema de créditos como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.
d) Favorecer la **movilidad** internacional tanto de estudiantes como de profesores, investigadores y personal de las universidades. Se promueve la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente: para los estudiantes, el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados; para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo, el reconocimiento y valoración de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.
e) Implantar sistemas de garantía de **calidad**. La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
f) Promover la dimensión **europea** en la Educación Superior. La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

La mayoría de estos objetivos están relacionados directamente con reformas legislativas que ya han sido realizadas. Es el caso de la implantación del suplemento europeo al título, la aprobación de las nuevas titulaciones de acuerdo con los dos niveles o la implantación de sistemas de garantía de calidad.

Pero el aspecto más complejo para su implantación, y eje central del cambio, tiene que ver con la aplicación del crédito ECTS como modelo curricular. Más allá de aspectos puramente formales, si nos fijamos en el modelo, veremos que su aplicación requiere importantes cambios en la cultura docente universitaria de nuestro país. Para analizar cuáles son estas necesidades podemos referirnos al texto europeo que define la estructura básica del currículo de la siguiente manera, donde hemos señalado en negrita los conceptos clave:

> The European Credit Transfer and Accumulation System is a student-centred system based on the student **workload** required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of the learning outcomes and competences to be acquired.
>
> ECTS is based on the principle that 60 credits measure the workload of a full-time student during one academic year. The student workload of a full-time study programme in Europe amounts in most cases to around 1500-1800 hours per year and in those cases one credit stands for around 25 to 30 working hours.
>
> Credits in ECTS can only be obtained after successful completion of the work required and appropriate **assessment** of the **learning outcomes** achieved. Learning outcomes are sets of **competences**, expressing what the student will know, understand or be able to do after completion of a process of learning, long or short.
>
> Student workload in ECTS consists of the time required to complete all planned **learning activities** such as attending lectures, seminars, independent and private study, preparation of projects, examinations, and so forth.
>
> Credits are allocated to all educational components of a **study programme** (such as modules, courses, placements, dissertation work, etc.) and reflect the quantity of work each component requires to achieve, its

specific objectives or learning outcomes in relation to the total quantity of work necessary to complete a full year of study successfully.

The performance of the student is documented by a local/national grade. It is good practice to add an ECTS grade, in particular, in case of credit transfer. The ECTS grading scale ranks the students on a statistical basis. Therefore, statistical data on student performance is a prerequisite for applying the ECTS grading system. Grades are assigned among students with a pass grade as follows: A best10 % , B next 25 %, C next 30 %, D next 25 %, E next 10 %.

A distinction is made between the grades FX and F that are used for unsuccessful students. FX means: «fail- some more work required to pass» and F means: «fail – considerable further work required». The inclusion of failure rates in the Transcript of Records is optional.

Así pues, el Espacio Europeo de Educación Superior institucionaliza un conjunto de conceptos sobre los que irán pivotando muchas de las reformas legislativas en los sistemas universitarios europeos. Así en el español: *workload* es «carga de trabajo del estudiante»; *assessment* es «evaluación»; *learning outcomes* son los «resultados de aprendizaje»; *competences* son «competencias»; *learning activities* son «actividades de aprendizaje», y el *study programme* ha sido traducido en España como «plan de estudios».

En definitiva, si se revisan los documentos aprobados en su momento, se trata de implantar un cambio estructural que pretende impulsar un proceso de innovación metodológica centrado en el proceso de **aprendizaje** y en la adquisición de **competencias** generales y específicas del título.

Durante los últimos años se han ido aprobando en España diversos reales decretos que han ido configurando la estructura de las titulaciones oficiales. La referencia básica es el Real Decreto 1393/2007, que fija las directrices clave con respecto a las titulaciones y que derogó el Real Decreto 55/2005 y el Real Decreto 56/2005, que ordenaban grados y másteres respectivamente. Pero un análisis exhaustivo requeriría de la revisión de disposiciones legales posteriores que han ido modificando diversos preceptos y que no vamos a revisar aquí en de-

talle; entre otras, el Real Decreto 861/2010, el Real Decreto 99/2011, el Real Decreto 96/2014 y el Real Decreto 420/2015.

A partir de estas directrices legales, lo más relevante es que las titulaciones universitarias de carácter oficial se estructuran en dos niveles: **grado** y **postgrado**. Estos dos niveles se configuran en tres ciclos donde cada uno conduce a la obtención del título correspondiente. El primer ciclo conduce a un título de grado, y el segundo y tercer ciclo permiten obtener los títulos de máster y de doctorado, ambos comprendidos en lo que se conoce como programa de postgrado.

## 1.3. El crédito ECTS (*European credit transfer system*)

Como ya se ha comentado, el aspecto más complejo y el eje central del cambio tiene que ver con la aplicación del crédito ECTS como modelo curricular.

Las titulaciones se planifican a partir del criterio de que un curso a tiempo completo equivale a 60 créditos ECTS, es decir, un volumen total de dedicación por curso por parte del estudiante, incluyendo toda su actividad, entre 1500 y 1800 horas. Por lo tanto, **1 crédito ECTS equivale teóricamente a 25 horas de trabajo o dedicación del estudiante**. Así, una asignatura estándar de 6 créditos ECTS significaría 150 horas de dedicación, que suelen dividirse en los conocidos tres tercios: 1/3 en formación presencial (o sea, unas 50 horas), sin prejuzgar si es teórica, práctica, en seminarios, etc.; otro tercio de trabajo dirigido, entendiendo por ello la realización por parte del estudiante de aquellas tareas específicas encomendadas por el profesor, y un tercer tercio de trabajo autónomo (las restantes 50 horas).

Para obtener un título de grado es necesario acumular entre 180 y 240 créditos ECTS, con algunas excepciones, tales como Medicina, Farmacia y Odontología, en el que el número de créditos necesarios para obtener el título es superior. Estas enseñanzas de grado, salvo alguna excepción, habilitan para el ejercicio profesional, dado que

proporcionan conocimientos generales básicos, conocimientos específicos de carácter profesional y conocimientos transversales relacionados con la formación integral.

Por otra parte, de acuerdo con la normativa legal en España, las titulaciones se agrupan en cinco ramas de conocimiento. De modo que cualquier titulación debe asignarse a una de ellas: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura.

Todas las titulaciones de grado deben estar adscritas a alguna de las anteriores ramas de conocimiento. De manera genérica, los planes de estudios nuevos están estructurados en materias, y cada materia puede contener una asignatura o varias. Estas asignaturas pueden ser de tres tipos: asignaturas de formación básica, asignaturas obligatorias y asignaturas optativas.

En todas las titulaciones, el plan de estudios tendrá un mínimo de 60 créditos en asignaturas de formación básica. Estas asignaturas, a pesar de ser también obligatorias, se distinguen de las llamadas asignaturas obligatorias para que los créditos superados pueden ser reconocidos si un estudiante se quiere pasar a otra titulación, en función de la rama a la que estén adscritas las dos titulaciones.

Además, en todas las titulaciones de grado será obligatorio hacer un trabajo de fin de grado de 6 a 30 créditos, dependiendo de la titulación. En algunas titulaciones puede haber, de manera obligatoria u optativa, prácticas externas para hacer en empresas o instituciones diversas. Estas prácticas pueden ser de un máximo de 60 créditos. Para conocer las materias y asignaturas concretas, los créditos asignados a cada una y las posibles prácticas externas o los créditos asignados al trabajo de fin de grado, se debe consultar la información específica de cada plan de estudios.

El segundo ciclo lleva a la obtención del título de máster. A diferencia de los másteres propios (y otras enseñanzas de postgrado), los másteres universitarios tienen carácter oficial, están reconocidos formalmente tanto en España como en el resto de países europeos miembros del EEES, y tienen precios públicos. Los másteres tienen una extensión que va desde 60 a 120 créditos ECTS.

El máster oficial ofrece una formación de alto nivel, especializada tanto en un área específica del conocimiento como en áreas interdisciplinares, con el objetivo de mejorar las competencias específicas en algún ámbito profesional o disciplinario. Entre los ámbitos profesionales a los que se dirigen, está la investigación. Por ello, el máster podrá integrarse como parte de la formación para la obtención del título de doctor. Los másteres tienen una extensión de 60 a 120 créditos europeos y están dedicados a la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas de investigación.

Finalmente, el tercer ciclo tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación y conduce a la obtención del título de doctorado. El doctorado es el estudio de posgrado al que se puede acceder, como criterio general, cursando previamente estudios de máster oficial (periodo formativo del doctorado). Este máster debe permitir el acceso al programa de doctorado para poder entrar en el segundo periodo (de investigación), en el que se ha de elaborar la tesis doctoral. La duración depende del tiempo necesario para realizar la tesis.

## 1.4. Autonomía universitaria y libertad de cátedra

Autonomía universitaria y libertad de cátedra son las dos dimensiones básicas, institucional e individual, de la **libertad académica**, o libertad científica, que a su vez es condición esencial para la generación y la transmisión del conocimiento. Ambas exigen la no intromisión de los poderes públicos ni en el modo en que la Universidad debe cumplir las misiones que le corresponden (esencialmente, investigación y docencia, según la fórmula tradicional que adopta la creación y la transmisión del conocimiento en sus diversas dimensiones científica, técnica y cultural), ni en la orientación y los contenidos de estas actividades. Tratan, en definitiva, de asegurar la existencia de un **espacio de libertad intelectual** sin el cual no es posible el desarrollo de la

ciencia, la tecnología y la cultura, y que ha sido siempre la razón de ser de la universidad.

Sin embargo, ni la autonomía universitaria ni la libertad de cátedra son absolutas, en el sentido de que permiten a sus titulares una capacidad de actuación incondicionada. En la medida en que las universidades son un servicio público, al que la sociedad encomienda ciertas tareas, y que se encuentran en gran parte sostenidas por fondos públicos, los poderes públicos pueden intervenir en su configuración y en su actuación, además de obligarlas a rendir cuentas. Autonomía e intervención deben hallar un equilibrio adecuado, pero no dejan de ser dos polos que se encuentran siempre en tensión.

La **autonomía universitaria** en España está consagrada como derecho fundamental en la Constitución de 1978 (art. 27.10), como garantía respecto a la situación producida en épocas pasadas, caracterizadas precisamente por su falta. Aunque su configuración como derecho fundamental presenta problemas y no ha estado exenta de crítica, resulta claro que se ha querido dar el máximo rango posible a este principio básico, otorgándole las garantías constitucionales que corresponden a estos derechos: reforma solo mediante el procedimiento agravado de revisión de la Constitución, regulación por ley orgánica, eficacia directa a partir de la Constitución y protección jurisdiccional ordinaria mediante un proceso preferente y sumario, a la que se añade el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional, al que pueden acudir las universidades, como titulares de este derecho, si es vulnerado.

La autonomía universitaria consiste, en general, en la capacidad de las universidades para **autogobernarse y ejercer con libertad las funciones que les son propias**. Su contenido concreto se determina por ley, que debe respetar su contenido esencial, que remite fundamentalmente a la libertad de estudio, de enseñanza y de investigación. La legislación española establece sus contenidos básicos en torno a ciertas facultades: a) normativa (elaborar y aprobar sus propios estatutos de organización y funcionamiento); b) de autogobierno (designar y remover sus órganos de gobierno y representación); c) de autoorganización (crear sus propias estructuras para el cumplimiento de sus

fines); d) financiera (elaborar, aprobar y gestionar sus presupuestos); e) de personal (seleccionar y gestionar su personal académico y de administración y servicios); f) de admisión y evaluación de los estudiantes, incluyendo su régimen de permanencia, y g) de planificación y organización de los estudios y de la investigación.

En todos estos ámbitos, sin embargo, se produce una cierta **intervención pública** y determinados **controles externos**. La intervención pública se dirige básicamente a establecer, por parte del legislador estatal y autonómico, cada uno dentro de sus competencias, un marco normativo general, dentro del cual deberán desenvolverse las universidades, mecanismos de coordinación (a cargo básicamente del Consejo de Universidades) y mecanismos de supervisión, control y rendición de cuentas (ANECA y agencias autonómicas de evaluación), entre los que debe contarse el Consejo Social que debe crear cada universidad como órgano de participación de la sociedad.

La **libertad de cátedra**, por su parte, constituye la dimensión individual de la libertad científica o académica, como se ha dicho. Está reconocida como derecho fundamental en la Constitución española (art. 20.1.c), con el mismo rango y tipo de protección que la autonomía universitaria, aunque sistemáticamente se ubica entre los derechos a la libre expresión y comunicación. Ello tiene sentido en la medida en que la libertad de cátedra constituye esencialmente una proyección de la libertad de expresión en el mundo de la enseñanza.

La libertad de cátedra es un derecho individual de cada docente. Consiste esencialmente en la facultad de desarrollar su actividad docente según sus propias ideas o convicciones respecto a la materia objeto de enseñanza.

Aunque la libertad de cátedra se predica tradicionalmente en los profesores universitarios, esta se extiende, como ha determinado el Tribunal Constitucional, a todos los docentes y a todos los niveles educativos. Sin embargo, el propio Tribunal Constitucional ha matizado la intensidad con la que esta libertad se proyecta sobre los diversos tipos de docentes en el ejercicio de su función. Así, distingue de entrada entre centros públicos y privados, de modo que en estos últimos el ideario propio del centro, establecido como resultado de

la libertad de enseñanza, limita la libertad de cátedra, pues obliga a adaptar la docencia al mismo o, cuando menos, a no ejercerla de modo incompatible con el ideario. Igualmente, la libertad docente es más reducida en la Enseñanza Primaria y Secundaria que en la universitaria, en la medida que en estas –especialmente en la Primaria– se admite una mayor intervención de las autoridades en el establecimiento de los programas, las enseñanzas mínimas y las metodologías docentes.

En el ámbito universitario, donde adquiere su mayor relieve y grado de protección, la libertad de cátedra debe **compatibilizarse** con la autonomía universitaria. Ambos derechos, individual uno e institucional el otro, deben articularse adecuadamente en la actividad docente, pero se encuentran en tensión, y no es extraño, por ello, que surjan conflictos. Los tribunales, especialmente el Tribunal Constitucional, han tenido ocasión de pronunciarse sobre muchos de ellos, y lo han hecho, en general, circunscribiendo la libertad de cátedra al ámbito estrictamente personal de la docencia, garantizando que cada docente pueda ejercerla según sus propios criterios. Sin embargo, la organización de la docencia constituye una responsabilidad de las universidades, derivada de la autonomía universitaria. Ello incluye, entre los aspectos más destacados, la delimitación de las materias de enseñanza, dentro de los planes de estudio, incluyendo la coordinación de las mismas para evitar lagunas o solapamientos; la fijación de los temarios y los métodos de evaluación; el establecimiento de medios de coordinación docente, incluyendo la metodología e incluso los materiales docentes; así como la asignación a cada profesor/a de las asignaturas o materias que debe impartir, y las condiciones en que ello debe hacerse.

De este modo, la libertad de cátedra se circunscribe esencialmente, en realidad, a la **libertad de orientación** científica e ideológica de cada docente en la enseñanza de las materias que le han sido asignadas.

## 1.5. Legislación universitaria

La legislación universitaria española constituye un complejo normativo formado por normas de diversa naturaleza, jerarquía y proceden-

cia, en correspondencia con el hecho de que la responsabilidad sobre las universidades se distribuye entre tres instancias distintas: Estado, comunidades autónomas y las propias universidades.

Este complejo normativo está encabezado por la **Constitución**, que establece los principios básicos a partir de los cuales deben configurarse las universidades: la autonomía universitaria (art. 27.10) y la libertad de cátedra (art. 20.1.c). Deben considerarse, además, otros principios y reglas constitucionales que, aunque no tratan directamente de las universidades, las afectan en diversos aspectos de su organización, funcionamiento y actuación (así, los principios generales que rigen las administraciones públicas, o los principios de mérito y capacidad para el acceso a la función pública).

La **legislación estatal** está contenida básicamente en la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que regula el marco general de su estructura y organización, tanto de las universidades públicas como privadas, su evaluación y acreditación, las enseñanzas y los títulos, la investigación y la transferencia, el régimen de los estudiantes, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios, y su régimen económico y financiero. Esta ley ha sido modificada posteriormente en diez ocasiones, hasta 2018, y ha sido desarrollada mediante diversos reglamentos.

Las **comunidades autónomas** pueden a su vez, en el ámbito de sus competencias, dictar leyes propias, que desarrollan y completan el marco estatal. Finalmente, las **universidades** pueden establecer sus propios estatutos, como normas básicas de organización y funcionamiento, a partir del marco estatal y autonómico.

Además de la normativa, es preciso tener en cuenta la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, producida a partir de los recursos de inconstitucionalidad interpuestos contra diversas leyes sobre universidades, tanto estatales como autonómicas, de los recursos de amparo por vulneración de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra y de los conflictos de competencia entre el Estado y las comunidades autónomas.

## Bibliografía


CRUE (2001). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. <https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf>

European Ministers of Education (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education. The Bologna Declaration of 19 June 1999*. <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf >

Expósito, E. (1995). *La libertad de cátedra.* Madrid: Tecnos.

Pons Parera, E. (2001). *L'autonomia universitària.* Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Torres Muro, I. (2005). *La autonomía universitaria. Aspectos constitucionales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Unesco (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>

Vidal Prado, C. (2001). *Libertad de cátedra: un estudio comparado.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

# 2. LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

— **Begoña Gros**
[Facultad de Educación, UB]

— **Miquel Martínez**
[Facultad de Educación, UB]

En este capítulo nos planteamos qué significa ser docente en la universidad actual. Partimos del hecho de que la manera de enseñar tradicional basada en la transmisión de contenidos no responde a las necesidades formativas actuales de nuestros estudiantes. Por este motivo, hay que ampliar y complementar la docencia aplicando metodologías que favorezcan el diseño de actividades centradas en el aprendizaje. Utilizando un símil teatral, nos referiremos a la necesidad de dejar de escribir monólogos para pasar a diseñar coreografías que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.

Este cambio en nuestro trabajo como profesores no puede hacerse de manera solitaria; se requiere planificación, infraestructuras de apoyo y formación. Por ello, en el capítulo también abordamos los posibles perfiles profesionales, la relación ente la docencia y la investigación, y la dimensión ética de la profesión docente.

## 2.1. Ser docente, el papel actual

En el contexto actual, sabemos que la docencia basada únicamente en la transmisión de contenidos no proporciona una formación suficien-

* Begoña Gros: apartados 1, 2, 3, 4 y 5; Miquel Martínez: apartado 6.

te y adecuada a las necesidades formativas actuales. Los estudiantes no solo necesitan **formación para adquirir información**, sino para aprender a organizarla y para atribuirle un sentido y un significado.

La sociedad del conocimiento ha cambiado la manera de acceder a la información y los procesos de construcción del conocimiento. Aunque cada vez es más fácil acceder directamente a la información, se precisa una buena formación para ser capaz de seleccionar, comprender y aplicar los nuevos conocimientos.

La **transmisión del conocimiento** sigue siendo importante y necesaria, pero no es suficiente. La formación universitaria no puede fundamentarse únicamente en lograr el aprendizaje de un conjunto de conocimientos disciplinares, sino que también es necesaria la profesionalización y el desarrollo de competencias que preparen para el aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello, se habla continuamente de la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza que han estado centrados en la transmisión del conocimiento por metodologías que favorezcan el diseño de actividades centradas en el aprendizaje. Abordar la docencia universitaria centrándose en el estudiante implica que el foco está en quien aprende, en sus procesos de aprendizaje y en la comprensión que se genera sobre el contenido del curso.

La mayor dificultad del profesorado es despertar y mantener en los estudiantes la pasión por el conocimiento. En general, los estudiantes buscan un aprendizaje más práctico que teórico y esperan una preparación para los diferentes ámbitos laborales. Cuando la experiencia universitaria no representa una vivencia significativa, los estudiantes suelen adoptar un rol tradicional, conservador y poco activo. El estudiante aprende más y mejor cuando se le cede el protagonismo y se le acerca al conocimiento de forma **experiencial**, con sentido y contextualizado o vinculado fuertemente con el entorno.

Las tareas relacionadas con la docencia son ahora más amplias y complejas. No es suficiente con saber seleccionar los saberes más relevantes y lograr comunicarlos a los estudiantes para que adquieran el conocimiento seleccionado. Los profesores no podemos conformarnos con el papel de transmisores. La realidad actual reclama que

seamos expertos en el **diseño del aprendizaje**, y no solamente especialistas en impartir una materia.

Como en cualquier proceso de innovación y cambio educativo, los profesores somos uno de los elementos clave. No puede desarrollarse una concepción de la Educación Superior centrada en el aprendizaje del alumno sin modificarse la manera en que el profesorado entiende su actividad docente y se garanticen unas condiciones adecuadas a nivel de infraestructuras organizativas y de apoyo. La universidad debe proporcionar los recursos para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles que exige la docencia.

En definitiva, sostener toda la formación universitaria a partir de la transmisión del conocimiento limita la formación del saber hacer del estudiante que precisa realizar actividades que permitan activar y aplicar conocimientos, indagar, reflexionar, resolver problemas y comunicarse con eficacia.

## 2.2. Del monólogo a las coreografías

Tradicionalmente, la actuación del profesor tiene cierta similitud a la de un actor que escribe o adapta el guion de sus monólogos (incluidas las anécdotas para animar a la audiencia). Al llegar al aula, recita el texto ante la audiencia y sus principales virtudes tienen que ver con el dominio que posea del contenido que vaya a explicar y su competencia comunicativa: que la explicación esté bien organizada, que sea clara, amena, con buenos ejemplos, etc.

Como hemos mencionado, las necesidades formativas actuales son mucho más exigentes y los monólogos ya no son suficientes. La actividad del profesorado se parece mucho más a la de un coreógrafo. Es el creador del **contenido**, pero también debe pensar en el **escenario**, en el papel de los diferentes actores y dirigir el conjunto de los elementos que deben ponerse en marcha para que los estudiantes aprendan. Las coreografías pueden ser muy variadas: actividades individuales, actividades en grupo, talleres, prácticas, discusiones presenciales, contenidos virtuales, etc.

Cada vez más se tiende a trabajar por proyectos, con resolución de problemas y casos, con simulaciones, retos gamificados, trabajo colaborativo y otras metodologías que tienen como objetivo contextualizar y acercar a los estudiantes a la realidad, para que la actividad de aprendizaje que realicen sea lo más **auténtica y significativa** posible. Los avances tecnológicos también están facilitando la implementación de estas actividades y, al mismo tiempo, ponen al alcance herramientas de comunicación que permiten una interacción mucho mayor con el profesorado y entre los propios estudiantes.

Un aspecto muy importante, siguiendo con el símil teatral: en la coreografía es precisa la participación y todo el peso no puede recaer en el profesorado. Facilitar un aprendizaje activo y comprometido requiere esfuerzo no solo de los docentes, sino también de los estudiantes. El punto clave de cualquier metodología activa es el **compromiso** de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Las actividades pueden ser muy variadas. Sin embargo, la mayor parte de las metodologías activas incorporan el diseño de situaciones que permitan a los estudiantes su compromiso en tareas que supongan procesos de análisis, síntesis y evaluación de contenidos. Facilitar el desarrollo del contenido generado desde los estudiantes es uno de los caminos más activo para el aprendizaje.

Para crear monólogos podría ser suficiente, aunque no siempre, saber mucho del tema que explico, pero para crear coreografías hay que saber, además, cómo **motivar**, cómo **organizar** procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades.

Diseñar situaciones que ayuden a conseguir el aprendizaje no es tarea fácil. En realidad, no hay fórmulas mágicas, pero sí es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los diseños son **soluciones temporales** que hay que ir modificando a partir de la práctica. El diseño siempre es la solución que se propone a un problema, a un reto y está contextualizado. Por consiguiente, se precisa comprobar su validez e ir refinando las soluciones. Un buen diseño reconoce el hecho de que el rediseño

es la norma, no la excepción, que es algo necesario y no un fracaso. En definitiva, todo diseño precisa de una revisión constante que nos permita introducir modificaciones para alcanzar los objetivos deseados.

- No somos ni los primeros ni los únicos docentes que se enfrentan al diseño de un escenario formativo. Cuando nos enfrentamos a un nuevo diseño no hay que partir de cero. En los últimos años, se han ido generando repositorios de materiales y recursos para la docencia que conviene utilizar. Por ejemplo, si nos planteamos un diseño basado en la metodología de casos, es importante tener en cuenta los principios de diseño ya utilizados y comprobados previamente por otros compañeros, acceder a bases de datos de casos, buscar recursos visuales, simulaciones, etc.
- Los docentes podemos hacer el diseño solos, pero es útil abrir vías de **participación** a los estudiantes. Podemos abordar el diseño como profesores, pero también es interesante incorporar a los estudiantes en la elaboración de actividades, realizando coevaluación, aportando recursos digitales. En general, se ha visto como cuando las propuestas quedan más ajustadas a las necesidades de los alumnos estos toman una mayor responsabilidad e implicación.

En definitiva, debemos **planificar** los contenidos, las actividades de aprendizaje, las formas de organización, los sistemas de seguimiento y los recursos. También es necesario distinguir entre las actividades que realizaremos dentro del aula de forma presencial y aquellas que se realizarán de forma independiente o a través del entorno virtual. Nuevamente, no hay única manera de llevarlo a cabo. Podemos utilizar las tecnologías para la transmisión de contenidos y dedicar las sesiones presenciales a actividades de aplicación. También ir combinando actividades presenciales y virtuales. En cualquiera de los casos es importante que haya una coherencia entre los diferentes espacios de aprendizaje.

## 2.3. Profesionalidad en la docencia universitaria

Los profesores universitarios hemos tenido una larga trayectoria solitaria de formación como docentes. Esta tradición tiene como resultado un proceso de aprendizaje lento que requiere mucho esfuerzo y tiempo sin que necesariamente se aseguren buenos resultados. Zabalza (2003) afirma:

> Si lo que me hace un químico competente es lo que sé de química, lo que investigo sobre química, lo que me actualizo sobre química, los congresos a los que asisto sobre química, etcétera; lo que me hará competente en la enseñanza de la química será lo que sé de enseñanza, lo que investigo sobre enseñanza (enseñanza de la química, por supuesto), lo que me actualizo sobre enseñanza, los congresos a los que asisto sobre enseñanza, etcétera. No hay más. Es así de simple.

Efectivamente, así de simple, pero también así de complejo, ya que hasta hace poco tiempo al profesor universitario se le ha supuesto su profesionalidad como docente por el hecho de saber sobre la temática, y parecía que con la práctica era suficiente.

Ser buen profesor supone ser capaz de diseñar una actividad docente deliberada que busca un diálogo permanente entre cómo y con qué aprender, qué aprender y dónde, y cómo aprender a desarrollar y a usar lo aprendido. Todos estos conocimientos no pueden alcanzarse únicamente a través de la práctica. La práctica es necesaria, pero debe ir acompañada de procesos de **revisión y formación** para poder ir mejorando y adaptando nuestro trabajo a las condiciones y a los propósitos de la formación.

Se precisa, pues, una formación específica. Una discusión habitual es la de establecer y concretar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitan para el desempeño de la docencia universitaria. Existen numerosos estudios y propuestas sobre el tipo de competencias que debe tener un docente universitario. Destacamos la propuesta del grupo GIFD, formado por responsables de la formación del profesorado de las ocho universidades públicas catalanas. De este

estudio y de su validación se concluyó que las competencias más relevantes que debe tener el profesorado universitario son las siguientes:

- Competencia **interpersonal**: Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
- Competencia **metodológica**: Conocer las metodologías y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia **comunicativa**: Saber desarrollar procesos bidireccionales de comunicación a través de canales actuales a fin de contribuir a mejorar la docencia.
- Competencia de **planificación y gestión de la docencia**: Saber diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y evaluación, de manera que se valoren sus resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- Competencia de **trabajo en equipo**: Saber colaborar y participar como miembro de un equipo, asumiendo responsabilidades y compromisos de acuerdo con los objetivos comunes y los procesos acordados, aunque teniendo en cuenta los recursos disponibles.
- Competencia de **innovación**: Saber crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos.

El desarrollo de las competencias mencionadas requiere que las universidades tengan en cuenta la formación del profesorado. El profesorado universitario precisa una formación continua como docente, que puede alcanzar un mayor o menor nivel de intensidad a lo largo de la trayectoria profesional. No hay una fórmula «mágica» ni un modelo estándar. Sin embargo, el cambio de la cultura universitaria es claro, ya que la mayoría de las universidades promueven programas formativos para docentes que han ido evolucionando desde la impartición de cursos y talleres hasta la implementación de programas más o menos reglados con incentivos como la acreditación de indicadores para las respectivas agencias de calidad o la expedición de títulos de especialización o posgrado.

## 2.4. La relación docencia e investigación

La mayoría de los profesores universitarios no solo realizamos docencia, también investigamos. De hecho, una crítica habitual al sistema universitario actual es que premia la investigación muy por encima de la docencia y empuja fuertemente al profesorado a la carrera investigadora en detrimento de la dedicación a la docencia. ¿Se relacionan estas dos actividades?, ¿son aspectos completamente independientes?, ¿hay algún tipo de transferencias? Este tema ha sido objeto de un debate continuo y controvertido.

Desde finales de los años noventa se han llevado a cabo numerosos análisis sobre los vínculos entre la docencia y la investigación con resultados bastante variados. Uno de los estudios más citados es el de Hattie y Marsh (1996), quienes realizaron un metaanálisis de 58 estudios y concluyeron que la vinculación entre los dos tipos de actividades no era clara ni en un sentido positivo ni negativo. Sin embargo, estudios más recientes muestran que hay una relación positiva, aunque compleja, ya que depende mucho de las disciplinas, el currículum y las metodologías de enseñanza.

La mayor parte de los estudios de los años noventa analizan la influencia de la investigación en los contenidos académicos. En cambio, en los últimos años confluye una concepción de la investigación mucho más centrada en la transmisión del propio proceso de generación del conocimiento. De este modo, se relaciona con una forma de entender la docencia más centrada en el desarrollo competencial y en la capacidad de aprender procesos de indagación y generación de nuevos conocimientos.

Healey y Jenkins (2009) consideran que la interrelación entre la investigación y la docencia se puede evidenciar de cuatro formas diferentes:

1. Docencia basada en el contenido de la investigación. Este es el caso más básico y frecuente; se trata de estructurar los contenidos de las asignaturas a partir de la información actualizada de la investigación científica.

2. Docencia basada en la discusión del contenido de la investigación. La metodología se basa en tutorizar a los estudiantes en la lectura y discusión de artículos científicos.
3. Docencia orientada a la investigación. La docencia se centra en actividades para aprender aspectos básicos de la investigación: selección de información, formulación de preguntas, metodologías de investigación, etc.
4. Docencia basada en la investigación. Se utilizan metodologías docentes relacionadas con la investigación: PBL, indagación, estudio de casos.

La propuesta permite planificar el propio proceso de formación de los estudiantes basándose en las actividades de investigación y hacerlas explicitas.

## 2.5. La diversidad de los perfiles docentes

No hay un modelo estándar sobre cómo debe ser la trayectoria profesional del profesorado universitario, pero es muy necesario que cada institución determine los diferentes perfiles. En esta línea, es especialmente relevante el *Marco de desarrollo profesional docente*, que pretende servir de referencia e instrumento para dar fundamentación a las políticas y prácticas institucionales. En esta propuesta no se parte de la idea de que todo el profesorado tenga que realizar el mismo recorrido ni alcanzar todos los niveles a lo largo del tiempo. Por el contrario, se considera que en una misma institución pueden convivir diferentes **tipos de profesores**.

Se explicitan varios niveles de **desarrollo profesional**:

- El primer nivel, viene determinado por una práctica docente basada en un conocimiento disciplinar suficiente y que garantiza a los estudiantes respeto, accesibilidad y atención. Los objetivos son explícitos y adecuados y los sistemas de evaluación son coherentes, transparentes y justos. Las actividades formativas están bien ali-

neadas con objetivos y evaluación e incluyen una enseñanza clara, bien organizada y atenta a las dificultades de los estudiantes.

- El segundo nivel, idealmente, se considera como un nivel que debería ser generalizable en todas las universidades. En este caso, al buen conocimiento disciplinar se añade la capacidad para aplicar metodologías activas de aprendizaje. El profesorado debería saber trabajar la motivación de los estudiantes, ofrecer un buen soporte y orientación, disponer de una evaluación diversa, válida y fiable, así como buenos materiales y recursos de apoyo.
- El tercer nivel está marcado por la excelencia, y aquí los autores sitúan al profesorado que tiene la docencia como prioridad profesional. Su conocimiento profundo de la disciplina y de los factores que potencian el aprendizaje le permiten seleccionar enfoques y actividades que logran altos niveles de implicación del estudiante y transforman su forma de pensar y actuar en algún sentido. Potencia el aprendizaje profundo, así como el desarrollo de la autonomía y metacognición. Hace de la participación, contribución y argumentación de los estudiantes un eje de su docencia. Analiza de forma sistemática los procesos y resultados de aprendizaje y ofrece una interacción y evaluación formativa de alta intensidad y calidad. Participa regularmente en procesos y foros de innovación educativa y muestra un alto compromiso y capacidad en la coordinación y diseño curricular de los títulos.
- Finalmente, se contempla también la existencia de un grupo minoritario de profesores que realicen investigación sobre la docencia cuyos resultados impulsen su propia docencia y sean compartidos y debatidos con pares y expertos.

## 2.6. Ética profesional

La tarea docente en la universidad se puede vivir como una ocupación laboral que requiere unas obligaciones y contraprestaciones de carácter laboral, como un oficio para el que conviene estar bien preparado o como una profesión que implique un compromiso y una

responsabilidad que vayan más allá del cumplimiento laboral y de un saber disciplinar específico. La autonomía que tiene el profesorado universitario para abordar su tarea docente exige un ejercicio de responsabilidad que garantice que tal tarea cumpla con los objetivos que la sociedad espera.

La sociedad espera que el profesorado universitario prepare a futuros y futuras profesionales para que alcancen el máximo nivel de aprendizaje posible –la excelencia en el saber y el saber hacer de cada ámbito del conocimiento–, y los forme en los conocimientos y competencias necesarias para que muestren una buena disposición a formarse continuamente y estén en condiciones de aprender de forma autónoma a lo largo de la vida.

Además, a través de estados o de familias y estudiantes, la sociedad aporta unos recursos a la universidad que deben contribuir al bien común y a la mejora de su riqueza humana social y económica. La sociedad espera que la universidad, mediante su tarea docente e investigadora, retorne a la sociedad con creces lo que ha aportado.

En otros términos, la sociedad espera que la universidad, además de formar a profesionales, forme a una ciudadanía que ejerza su profesión y su condición como tal en beneficio de una sociedad más justa e inclusiva. Lo que quiere decir que la tarea docente universitaria debe ir acompañada de una doble responsabilidad: la relacionada con el logro de la excelencia en la calidad de los aprendizajes que promueve y la relacionada con la ética y la integridad en el propio ejercicio de la docencia.

Los docentes, lo queramos o no, somos un referente para los estudiantes como profesionales destacados de un ámbito del saber; también como personas, con nuestros valores y contravalores, explícita o implícitamente mostrados en nuestro quehacer docente. Lo somos cuando somos rigurosos y exigentes o no con nosotros mismos como docentes; cuando seleccionamos contenidos que propicien o no cuestiones controvertidas social y éticamente en relación con nuestro campo; cuando atendemos a nuestros estudiantes en las tutorías con respeto y reconocimiento o mediante un ejercicio autoritario de poder; cuando informamos debidamente y somos transparentes y justos en relación

con los criterios de evaluación, atendiendo las reclamaciones y exigiendo el cumplimiento de obligaciones; en la manera como organizamos nuestra docencia propiciando un tipo de competitividad que hace que los estudiantes trabajen colaborativamente y compartan proyectos comunes, o potenciando situaciones de carácter más individual…

Consecuentemente, cuando nos referimos a la ética profesional docente debemos pensarla en una doble dimensión: Por una parte, como la ética que exige una docencia basada en los avances actuales de cada disciplina; en una formación continua y actualizada sobre los recursos y estrategias docentes individuales y en equipo más eficaces, y en un interés por conocer los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende. Y por otra parte, como la ética que supone comprometerse con una forma de ser como docente (de quehacer docente) que sostiene que el impacto de la universidad en la sociedad también tiene que ver con las maneras de ser y pensar de sus graduados, y no solo con lo que sepan o no sepan hacer. Por lo tanto, los docentes universitarios deben responder ante la sociedad cumpliendo adecuadamente con la formación personal e integral de los estudiantes.

Así, el profesorado ha de pensar en una ética profesional que no se limite al cumplimiento de unos códigos. Necesitamos espacios para reflexionar sobre la práctica docente y nuestras relaciones con estudiantes, con colegas y con la institución universitaria para compartir criterios, y así conocer prácticas de referencia, en un marco conceptual que reúna ética e integridad en la docencia universitaria.

## Bibliografía


Casado, M., Martínez, M. y Do Céu Patrao Neves, M. (coords.) (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/sites/default/files/documents/doc_integridad-docencia.pdf>

GIFD (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria,* 10 (2), 21-56.

Goodyear, P. y Dimitriadis, Y. (2013). In medias res: reframing design for learning. *Research in Learning Technology*, 21, 1-13.

Hattie, J. y Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research,* 66, 507-542.

Healey, M. y Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Nueva York: HE Academy.

Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.pdf>

Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: REDU. Red Estatal de Docencia Universitaria.

Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-184.

Zabalza, M. L. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

# 3. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HOY

— **Ernest Pons**
[Facultad de Economía y Empresa, UB]

Probablemente, ninguno de los lectores de este manual se vea sorprendido por la inclusión de un capítulo dedicado a cómo son los estudiantes universitarios hoy. Pero la primera idea importante que deberíamos retener es que eso no ha sido siempre así. No hace tanto, este capítulo hubiera sorprendido a muchos lectores. Porque debemos reconocer que hasta hace relativamente poco, las universidades prestaban poca atención a los estudiantes, al menos a nivel institucional. Más allá, claro está, de la preocupación por conseguir un mínimo de estudiantes y por asegurar unos resultados académicos decentes.

Afortunadamente, esta visión ha cambiado en los últimos años. Observamos un interés creciente por parte de las universidades por acoger, orientar y atender a sus estudiantes, facilitándoles la transición desde la Enseñanza Secundaria, proporcionándoles orientación mientras cursan sus estudios y apoyándoles en su transición al mundo laboral o con la continuación de sus estudios. A lo largo de este capítulo veremos que existen diversas razones para este cambio. Pero sobre todo, destacaremos dos. La primera tiene que ver con la propia concepción de universidad y de sus funciones; la segunda está relacionada con el hecho de que el colectivo de estudiantes universitarios está evolucionando de manera acelerada.

## 3.1. Los perfiles de los estudiantes universitarios en el siglo XXI

Durante más de cien años, la mayoría de universidades han basado su funcionamiento académico en el modelo de la cátedra. La mayo-

ría de nosotros ha pasado por la experiencia de estar sentado en una sala grande, probablemente atrás. Pero todos sabemos que cuando escuchamos a alguien dar su opinión en la primera fila nos resulta difícil poner atención. Simplificando mucho, este ha sido el modelo mayoritario durante largo tiempo porque en su momento apareció como forma de conciliar la idea de tener una institución donde se hiciera investigación a la vez que docencia. Además de resultar una estrategia poco costosa en la medida en que permite llenar una sala grande con muchos estudiantes y un único docente.

Pero este enfoque pedagógico que podríamos denominar tradicional, centrado sobre todo en la transmisión de información, demostró hace tiempo sus limitaciones. Es cierto que todos recordamos a algún profesor muy bueno que con este método conseguía excelentes resultados. En general, hoy consideramos que esta estrategia es mejorable.

Más allá del debate pedagógico que siempre ha existido, este cambio de perspectiva sobre el enfoque que se debe seguir ha ganado popularidad gracias al desarrollo de lo que conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior. Aunque deberíamos distinguir ambos fenómenos, es cierto que unos de los ejes claves en este proceso de convergencia europea es la centralidad del aprendizaje y del estudiantado. Otro de los ejes de este proceso, clave para ubicar el contenido de este capítulo, es la preocupación por la **dimensión social** de la Educación Superior.

Y la verdad es que uno de los retos importantes al que se enfrentan las universidades hoy en día es justamente el de reforzar la **centralidad del estudiante**. Naturalmente, sin perder la calidad conseguida. Como docentes, nuestro objetivo será, cada vez más, atender a la **diversidad** de los estudiantes de una manera más cercana, conocer sus expectativas, intereses, motivaciones, posibilidades, etc. Pero sin que ello nos impida lograr las metas académicas que hemos fijado al inicio del curso. Para complicar más este reto, se nos exigirán estos resultados sin perder una visión de conjunto, que permita ajustar el proceso de preparación a estudiantes que pueden provenir de formaciones previas heterogéneas. Incluso se nos pedirá que nuestra tarea

como docente forme parte de una estrategia para la captación de futuros estudiantes.

En última instancia, deberíamos ser capaces de **disminuir el abandono**, evitar repeticiones y, en definitiva, desarrollar un plan de carrera –en cierta manera– a medida, para que los estudiantes saquen el máximo de rendimiento de sus estudios. Para todo ello será imprescindible conocer mucho mejor a nuestros estudiantes, sus necesidades, sus dificultades, su entorno y cómo viven.

Esta visión ha conducido a un progresivo interés por conocer el perfil y condiciones de vida de los universitarios. Son numerosos los estudios que vienen señalando que se están produciendo cambios importantes en las pautas de comportamiento en las sociedades denominadas avanzadas. Este manual no puede analizar todos estos cambios, pero términos como *individualización*, *flexibilidad*, *desafección* o *precariedad* son utilizados habitualmente para describir las nuevas pautas de vinculación social. Y es preciso que los docentes universitarios los tengamos presentes en nuestra interacción con los estudiantes.

En el ámbito europeo merece la pena destacar que ya en el 2007 en una cumbre ministerial se afirmaba que la Educación Superior debía desempeñar un rol importante en el fortalecimiento de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y la elevación de los niveles de conocimiento, habilidades y competencias en la sociedad. A principios de los años noventa, algunos países europeos habían lanzado un proyecto piloto de recogida de datos sobre los estudiantes universitarios. Proyecto que desembocó en el actual proyecto Eurostudent, encuesta que se ha convertido en una referencia clave para conocer el perfil de los estudiantes universitarios.

Aunque España no haya participado en todas las ediciones de la encuesta Eurostudent, ha servido para conocer mejor a los estudiantes en nuestro país. Así, hemos comprobado que el perfil de los universitarios en España presenta algunas peculiaridades respecto a otros países. Por ejemplo, a pesar de la aparición de nuevos perfiles, como después veremos, el perfil mayoritario sigue siendo el de personas muy jóvenes, mayoritariamente mujeres, que han accedido a la universidad justo después de finalizar la Enseñanza Secundaria. La gran mayoría

de los estudiantes universitarios españoles están solteros y sin hijos. Y mucho de ellos viven en casas de sus padres, muchos más que en otros países europeos. En general, son también muy dependientes de sus familias a nivel económico.

Este perfil está muy relacionado con el hecho de que el modelo universitario que tenemos en España es un modelo con un papel muy débil del Estado en relación con la financiación de los costes asociados a los estudios universitarios. De hecho, la encuesta constata el papel central de las familias en este sentido. Y esto también está muy relacionado con otra evidencia, congruente con diversas estadísticas, como es la edad tardía de emancipación de los jóvenes. Dicho de otro modo, una gran proporción de los universitarios viven con sus familias, a través de las cuales financian los estudios universitarios. En definitiva, son **estudiantes poco emancipados**.

Otra de las características de los universitarios en España es la elevada dedicación a los estudios de los estudiantes universitarios. Esto plantea un cierto dilema en un contexto de diversidad creciente entre los estudiantes, en el sentido de que tal vez esta elevada dedicación sea uno de los elementos importantes que dificulta el acceso a los grados universitarios procedentes de los grupos de población que podríamos calificar de más vulnerables.

Más allá de conocer que este es el perfil mayoritario, lo más interesante de disponer de información comparable a nivel internacional sobre los estudiantes y sus condiciones de estudio y de vida es que permite anticipar cambios que en otros países se han producido con antelación. O bien prever el impacto que puedan tener ciertos cambios sociales.

## 3.2. Hábitos de trabajo de los estudiantes actuales

Los cambios ya comentados en los perfiles socioculturales de los estudiantes, junto con los cambios sociales y tecnológicos están generando una nueva forma de vivir la universidad. El aumento del absentismo, junto con las discontinuidades en las trayectorias académicas y los

cambios de opción sugieren que se da una construcción más táctica que estratégica de los objetivos en formación superior. De alguna manera, parece que está cambiando el grado y el tipo de vinculación con la carrera universitaria.

Cada vez es más frecuente encontrar estudiantes que, poco después de comenzar la carrera, modifican sus opciones o comienzan a pensar en completarlas con opciones alternativas, porque la titulación que están cursando no genera una identificación plenamente satisfactoria. Si el título que se obtendrá no supone una vinculación de destino, entonces tampoco hay razones poderosas para implicarse a fondo en la dedicación al estudio de las asignaturas de conducen a él. El título tiene un carácter instrumental y coyuntural. En este escenario se producen recorridos discontinuos, con interrupciones, y poco lineales.

Los objetivos se descubren y se cambian más en función de los medios que de los fines. Además, la cada vez mayor ausencia de un encaje automático entre título y ocupación parece estar desplazando los fines del futuro hacia el presente, y muy especialmente hacia las actividades tanto de ocio como otras actividades, por lo que se generan pautas de vinculación a la universidad cada vez más diversas y flexibles.

En el modelo universitario que nos ha precedido, un estudiante universitario típico, llamado a menudo «tradicional», se dedicaba intensamente a la formación durante un período corto de su vida, a la salida de la juventud, con el fin de ejercer su profesión de una manera relativamente estable durante su etapa laboral. En cambio, actualmente se estaría pasando a una vinculación más blanda, donde el estudio comparte espacio y tiempo con otras dimensiones vitales de realización, de ocio o relaciones sociales.

Recordemos que estos estudiantes no tradicionales aún son minoría en la universidad española. Pero no se puede descartar que, viendo lo sucedido en otros países, puedan tener un peso cada vez más importante.

La entrada de un estudiante en la universidad suele entrañar un cambio radical en las circunstancias educativas en relación con las que ya estaba acostumbrado. De un entorno pautado, como es el del instituto o colegio, donde el estudiante está estrictamente controlado

en sus actividades durante el horario lectivo, se pasa a una situación prácticamente sin control. O, mejor dicho, a una situación en la que el control se ejerce *a posteriori*, a través de la evaluación final.

Para muchos estudiantes, el proceso de integración en la universidad comienza por la superación del choque que supone este cambio. Para ello el estudiante debe asumir unas reglas de conducta que le permitan convertirse en un estudiante viable a nivel académico. Además, deberá apoyar estas reglas en tácticas, hábitos, valores y actitudes congruentes con ellas.

De hecho, cada estudiante construye su sistema de reglas particular. Sin embargo, algunos de estos sistemas son muy parecidos, por lo que en la literatura se suelen agrupar en diferentes modelos ideales. Haciendo una simplificación extrema podemos distinguir entre un perfil de estudiante modélico y un perfil de estudiante periférico.

El **estudiante modélico** es aquel que cumple de manera prácticamente perfecta con las expectativas oficiales de la institución universitaria: asiste a clase, estudia lo debido, aprueba las asignaturas en los plazos previstos. Es un modelo de estudiantes que exhibe un alto nivel de compromiso académico. Esta clase de estudiantes tiene una fuerte motivación interna, ya sea porque tiene un alto grado de identificación personal con los estudios o porque tiene una elevada propensión al éxito profesional.

Pero una parte importante de los estudiantes, o la mayoría, no se adhieren a este perfil de estudiante modélico. A falta de un término mejor, en la literatura es habitual nombrarlo como **estudiante periférico** en estos casos. Se trata de estudiantes que exhiben, en dosis diversas, varios rasgos de comportamiento.

El primero de estos rasgos, denominado **parsimonia en el esfuerzo**, tiene que ver con el hecho de que a menudo realizan una valoración del esfuerzo y del beneficio relacionado con cada actividad. Esta estrategia de estar pendiente de evaluar el esfuerzo y el rendimiento puede ayudar a explicar fenómenos como la inasistencia a clase o el absentismo.

Un segundo rasgo muy habitual tiene que ver con la reestructuración a su medida de las actividades académicas. Atendiendo al tiempo

disponible, a las habilidades y al nivel de esfuerzo en el que están dispuestos a comprometerse. Las actividades académicas planteadas en la universidad están casi tan reguladas como las de los institutos y colegios. Otra cosa es que no se controle de manera imperativa la realización de estas actividades. Esta reestructuración se manifiesta sobre todo en los ritmos de estudio que marca el calendario de exámenes. Esta sucesión de períodos más tranquilos con períodos de actividad frenética puede parecer irracional. Pero no lo es tanto si tenemos en cuenta que estas actividades compiten con otras alternativas de inversión de su tiempo.

Otro de los rasgos habituales consiste en una cierta **externalización de las actividades de aprendizaje**, que puede consistir en utilizar recursos muy diferentes según el estudiante. Desde pedir los apuntes a un compañero, pasando por la distribución de tareas, hasta el extremo de comprar literalmente trabajos. Todas estas estrategias no son nuevas, pero se ven facilitadas en la actualidad.

En definitiva, a diferencia del estudiante modélico, los estudiantes periféricos desarrollan estrategias a medida en función de sus habilidades, condiciones e intereses, pero no siempre dan buenos resultados. Cuando estas estrategias de integración fracasan se produce el **abandono o suspensión temporal** de los estudios. En la mayoría de los casos resulta difícil diferenciar entre una suspensión temporal o un abandono definitivo, a menos que se realice la distinción pasado un amplio período de tiempo. A menudo porque ni tan siguiera el propio estudiante sabe si se trata de una opción o de la otra.

En ello se ha observado una evolución importante. Porque mientras hace unos años suspender los estudios era equivalente en la mayoría de casos a abandonarlos para siempre, hoy en día buena parte de tales suspensiones tienen un carácter temporal y no suponen un abandono definitivo de la relación con la universidad y con el estudio, ya sea de la misma titulación, con la subsiguiente discontinuidad, u otra con el cambio de carrera. Naturalmente, el análisis de las causas del abandono queda fuera de los objetivos de este trabajo. Pero es importante señalar que las causas y opciones alternativas que motivan el abandono provisional o definitivo de los estudios refleja una realidad altamente compleja.

Otro aspecto fundamental en cuanto a los resultados académicos es la relación entre **autonomía y autorregulación** de los aprendizajes. El concepto de autorregulación se refiere a la capacidad de los estudiantes de controlar y regular las actividades cognitivas, conductuales y ambientales que conducen al éxito en los procesos de aprendizajes. La autorregulación, como variable psicológica inherente a las competencias de desarrollo personal en los sujetos, está siendo actualmente objeto de gran interés educativo e investigador. Sin embargo, aún son escasas las investigaciones que están intentando establecer relaciones de la autorregulación personal con otras variables educativas.

En cualquier caso, las investigaciones más recientes constatan que, tal y como a menudo se ha sugerido, la autorregulación mejora el rendimiento de los estudiantes. Es decir, si los estudiantes planifican sus actividades, regulan sus factores personales, establecen metas y autoevalúan sus progresos, es más probable un mayor rendimiento. Naturalmente, esto plantea exigencias adicionales a los estudiantes y debería estar muy presente en las planificaciones curriculares.

Actualmente, gracias al reciente desarrollo del Sistema Integrado de Indicadores Universitarios (SIIU) en España, se dispone de información fiable de forma homogénea sobre el nivel de abandono. Y las últimas cifras apuntan a que más de uno de cada cinco universitarios abandona sus estudios de grado en el primer año. Si añadimos aquellos que tras el primer curso cambian de titulación y se matriculan en otra carrera, el porcentaje se aproxima al 30 %. Ello da una idea de que, a pesar de que en los últimos años se haya prestado más atención a este problema, sigue siendo una asignatura pendiente.

Los últimos estudios disponibles han evidenciado la importancia de las condiciones socioeconómicas familiares, así como la incidencia de la formación recibida en la enseñanza secundaria. También se ha encontrado evidencia de que los estudiantes no tradicionales tienden a abandonar con más frecuencia que sus compañeros tradicionales aun teniendo un buen rendimiento académico. En cualquier caso, aquellos estudiantes nacidos en los últimos años del siglo pasado o ya en este siglo, y que por cronología nos englobamos en la denominada generación Z, solo han conocido una sociedad digital. Se trata, además, de una generación in-

tegrada por jóvenes que han crecido rodeados de tecnología, consumo y publicidad. Y estos son elementos fundamentales en cualquier reflexión acerca de las metodologías y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Tampoco es objetivo de estas líneas referirnos al detalle de estos cambios. Pero conviene tener presente que en el momento de redactar este manual existen muchos interrogantes acerca de la idoneidad y las consecuencias en el rendimiento de los estudiantes de estas metodologías de enseñanza y aprendizaje denominadas activas o innovadoras.

## 3.3. Pluralidad de perfiles en el acceso a la universidad

Si quisiéramos escoger la característica principal de los estudiantes universitarios hoy, probablemente deberíamos fijarnos, justamente, en la **pluralidad de perfiles**, porque este es uno de los rasgos más importantes en la actualidad. La diversidad de perfiles socioculturales ya comentada también tiene mucho que ver con la definición de perfiles «normativos» en el proceso de acceso a la universidad. En este sentido, a los cambios de tipo social y cultural, debemos añadir que, en general, muchos países han visto la conveniencia de abrir la universidad a estudiantes con itinerarios diferentes al que llamaremos tradicional, por diferentes razones económicas, políticas, ideológicas, etc. Sin embargo, por poner un ejemplo, en España acceden a la universidad en estos momentos estudiantes que provienen de Bachillerato, de Formación Profesional, los mayores de 25 años o de 45 años que provienen directamente del mundo laboral y estudiantes que ya tienen un título universitario.

Aun así, insistimos, el estudiante mayoritario en las universidades españolas sigue siendo el tradicional. Pero merece la pena plantear que pueda no ser así dentro de unos años si continúan las tendencias actuales. Hay que tener en cuenta que una de las características más importantes del sistema universitario español es que vivió un proceso de masificación muy intenso en el último cuarto del siglo pasado. No muy distinto a otros países, pero si retardado en el tiempo y, sobre

todo, mucho más acelerado. Así, se pasó de unos 400 000 universitarios en el año 1975, a casi 750 000 en el momento de aprobarse la Ley de Reforma Universitaria en 1983. Está ley tuvo un papel clave en esta evolución, ya que estaba orientada a la modernización de las universidades. A finales del siglo pasado, el número de estudiantes había aumentado, repartidos entre diplomaturas y licenciaturas, hasta poco más de millón y medio. Y a partir de aquel momento, la cifra se ha estabilizado.

Este proceso de generalización ha supuesto un cambio de grandes dimensiones en las **bases sociales de la población estudiantil**, puesto que ha crecido de manera significativa el porcentaje de hijos que acceden a la universidad y cuyos padres no tienen estudios superiores. Pero no solamente se trata de una diversificación de las bases sociales, sino también de una transformación en el capital cultural, en las competencias y en las motivaciones de los nuevos estudiantes universitarios, lo cual ha contribuido a diversificar sus perfiles y características definitorias. La universidad, que era mayoritariamente masculina en España, con una tasa de participación de las mujeres cercana al 25 % en los años setenta, se transformó en una universidad con mayoría femenina. De hecho, ya a principios de nuestro siglo XXI, la tasa había superado el 50 %.

El proceso de Bolonia también ayudó a impulsar la heterogeneidad. Como ejemplo merece la pena citar que la Unión Europea de Estudiantes (ESU) publicaba en el año 2003 el primer estudio titulado *Bologna with student eyes*, de donde surgiría una petición inequívoca para atender las necesidades y demandas del estudiantado.

Con relativa frecuencia, se ha relacionado este proceso de diversificación como una **caída del nivel**. Y en algunos momentos este proceso ha sido vivido por el profesorado, o parte de él, con preocupación, dadas las vivencias de un creciente desajuste entre la formación previa y los objetivos formativos. Lo cierto es que los cambios tecnológicos que vienen produciéndose en los inicios de este siglo pueden estar agravando esta sensación. Pero los cambios a los que estamos asistiendo no son tanto de paso de una universidad elitista a una universidad

democrática, como del paso de una universidad homogénea a una universidad cada vez más heterogénea.

Ahora bien, el impulso de modelos de enseñanza más centrados en los estudiantes y en los procesos de aprendizaje ha hecho más visibles fenómenos que estaban relativamente latentes en la vida académica universitaria. Cabe destacar aspectos como el estudio a tiempo parcial, o la aparición de pautas de vinculación a los estudios más flexibles, que se deben tanto a factores sociales y culturales, como a otros de tipo económico, externos al sistema educativo.

Estos fenómenos presentan características muy diferentes según el tipo de titulación y según los rasgos socioeconómicos de los estudiantes, pero es indudable que ha cambiado, y está cambiando, el concepto de lo que suponer «ser estudiante universitario». De hecho, no se puede hablar ya de un perfil concreto de estudiante universitario, sino de estudiantes universitarios con diferentes perfiles. Diferentes en las vías de acceso, de diferentes edades y con un elevado número de cambios de titulación que se puede estimar entre un 12 % y un 15 %. Todo ello muestra la emergencia de itinerarios formativos alternativos a los canónicos del estudiante universitario de antes y está relacionado con la duración de los estudios superiores y la dedicación del estudiante al oficio de estudiar. El perfil del estudiante universitario ha cambiado mucho en los últimos años, pero el sistema universitario no está adaptado.

Mucho se ha escrito ya sobre la diversificación de los perfiles en el acceso a la Universidad. Hace años que algunos autores ya anticipaban que la universidad estaba abocada a atender a estudiantes cada vez más diversos con muy diferentes metodologías y tecnologías docentes. Y esa profecía ahora se ha hecho realidad. A grandes rasgos, podemos afirmar la tendencia a que los estudiantes procedan de marcos socioeconómicos y culturales muy diversos, que tengan cada vez una edad más avanzada o ritmos de vida más agitados por razones familiares, sociales o económicas que generan situaciones de estrés, y que ya no tienen la formación universitaria como el único tema de interés, ya sea porque han de compartirla con un trabajo necesario o complementario para vivir, o porque hay otras muchas cosas que reclaman su atención.

## 3.4. Estudiantes internacionales

Ya hemos citado la diversidad como una de las características de la universidad actual. Otra de las fuentes de diversidad en nuestras aulas son los estudiantes internacionales, un colectivo cada vez más numeroso.

Así, el número de estudiantes que realizan movilidad se ha incrementado notablemente y, aunque no resulta fácil obtener cifras precisas, en España entre un 10 % y un 12 % de los estudiantes que finalizan un grado universitario actualmente han realizado una estancia en una universidad extranjera. Aunque las últimas encuestas apuntan a que, cuando se les pregunta *a priori*, entre un 25 % y un 30 % afirman que esta es su intención. No es objetivo de este texto profundizar en cuáles son las dificultades que encuentran y, por tanto, qué políticas podrían ayudar a incrementar la movilidad, pero estudios recientes apuntan, sobre todo, a aspectos económicos, la necesidad de conocer otro idioma, además de dificultades para compatibilizar la movilidad con el itinerario previsto en el plan de estudios.

El fomento de la movilidad internacional de los estudiantes de Educación Superior se ha convertido en uno de los elementos clave de las políticas universitarias en Europa y a nivel mundial. Citamos el caso europeo de manera específica, porque, de hecho, junto con la internacionalización de las universidades, se trata de uno de los aspectos centrales del proceso de Bolonia o de convergencia europea.

Por otra parte, europeo es también uno de los programas emblemáticos de fomento de la movilidad internacional, el programa Erasmus. Y España es justamente uno de los países europeos que más movilidad de entrada genera. Así, en los últimos años se han matriculado en universidades españolas unos 100 000 estudiantes extranjeros; la mitad, aproximadamente, a través del programa Erasmus. Se trata, por tanto, de un volumen importante.

De manera que, más allá del consenso generalizado en el interés de fomentar la movilidad y de la tendencia creciente, es importante tener presente algunos aspectos derivados de la presencia de estudiantes de

movilidad en nuestras aulas. El más importante es tener presente que se trata de estudiantes que se han incorporado a la titulación después de que lo hayan hecho sus compañeros. Por tanto, no podemos asegurar que hayan cursado las mismas asignaturas ni tengan la misma información ni experiencia con la organización de la titulación. Por eso es fundamental que la universidad tenga previstos sistemas de información y asesoramiento adecuados.

## 3.5. La nueva plaga del absentismo

Ya se ha comentado que la mayor diversidad de estudiantes ha generado también una mayor dificultad en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre estas dificultades merece la pena destacar las quejas de que está aumentando el grado de absentismo entre los estudiantes. Los estudios más recientes apuntan a que algo de razón tienen los docentes que se quejan de que la asistencia a las clases ha descendido. Aunque los mismos estudios apuntan a que no es una tendencia totalmente transversal. Por una parte, debemos recordar que en todas las épocas han aparecido versiones del «cualquier tiempo pasado fue mejor». Pero por otra, no es menos cierto que las metodologías actuales facilitan al estudiante la selección entre muchas más opciones: seguir las clases habitualmente, seguirlas solo de manear esporádica, acceder a los materiales, etc. Y la tecnología actual facilita estas opciones. Es cierto que a medida que los estudiantes disponen de más recursos, sus estrategias evolucionan. Pero tampoco deberíamos valorar todas estas posibilidades como negativas por igual.

Hasta ahora no ha sido habitual prestar atención y realizar estudios controlados sobre las razones y posibles causas del absentismo de los estudiantes universitarios. De hecho, son pocos los datos contrastados que hay sobre este fenómeno y, pese a que todo el mundo sabe que se trata de un hecho común y habitual, no deja de ser peculiar que no se haya prestado atención en este tema para analizarlo con detalle e intentar corregirlo o minimizarlo. Las preguntas que nos podemos plantear son fundamentalmente dos: ¿Dónde están nues-

tros estudiantes cuando no están en clase? ¿Cuáles son las causas del absentismo en las aulas?

Entendemos como estudiante ausente aquel que, una vez matriculado de una asignatura, no asiste regularmente a las clases. Esta no asistencia puede ser debida a razones diversas, más o menos voluntarias. Si no asiste porque prefiere quedarse estudiando en casa, o ir a una academia, o buscar un profesor particular, o bien dedicar el tiempo al ocio en vez de ir a clase, por ejemplo, entendemos que se trata de un **absentismo voluntario**. Por el contrario, si no asiste a clase porque a la misma hora está trabajando o porque tiene un horario coincidente en dos asignaturas, también a modo de ejemplo, se tratará de un **absentismo involuntario**.

Tanto el absentismo voluntario como el involuntario suponen una clara ineficiencia de la enseñanza superior, ya que supone un desperdicio de unos recursos escasos que pueden ser muy útiles para la correcta formación de los titulados y la formación en competencias que requiere la presencia del estudiante. ¿No se enseña en clase? ¿No encuentran la utilidad o el valor a la formación? ¿No sabemos hacer que lo vean claramente? ¿Hay muchos repetidores y piensan que ya conocen la asignatura?

Los estudios más recientes apuntan a que en este absentismo está relacionado con dos aspectos; por un lado, las dificultades de tipo logístico para asistir, teniendo en cuenta que es creciente el número de estudiantes que compatibilizan sus estudios con otras actividades, y, por otro lado, con la percepción que tienen los estudiantes, en algunos casos, de que **no aprovechan esta asistencia a clase**. Por tanto, tiene que ver también con aspectos relativos a la metodología de enseñanza y aprendizaje. Los mismos estudios destacan también que hay muchas diferencias entre unas carreras u otras y, por tanto, debemos ser muy prudentes con cualquier intento de generalización.

En cualquier caso, es importante plantear acciones que puedan mejorar esta situación y reducir la tasa de absentismo, ya que probablemente la peor de las opciones es mantener la situación de forma inalterada y sin intervenir. Por tanto, se requieren más estudios rigurosos que apoyen cuáles deben ser las políticas más adecuadas en cada

titulación o situación para garantizar la máxima eficacia y la máxima eficiencia de nuestras universidades.

## Bibliografía


Ariño, A. *et al.* (2019). *Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019)*. Xarxa Vives d'Universitats. <http://www.viauniversitaria.net/publicacions-2019/>

Eurostudent (2018). *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent VI 2016-2018. Synopsis of indicators.* Bielefeld: German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). <http://eurostudent.uefiscdi.ro/wp-content/uploads/2013/06/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf>

Fundación BBVA (2010). *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Madrid: Dpto. de Estudios Sociales y Opinión Pública. <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2010/03/resultados_universitarios_2010.pdf>

Ruesga, S. M., Da Silva, J. y Eduardo, S. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95. <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674691/Estudiantes_Ruesga_RE_2014.pdf>

# 4. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

— **Carles Monereo**
[Facultad de Psicología, UAB]

En este capítulo trataremos de explicar qué dimensiones y variables deben tenerse presentes para lograr una enseñanza eficiente y eficaz, o lo que es lo mismo, un aprendizaje comprensivo, significativo y generativo de nuevas ideas que contribuya realmente a mejorar la sociedad que habitamos.

## 4.1. La universidad como contexto educativo

Enseñar y aprender en la universidad tiene indudablemente elementos singulares en relación con el resto de niveles educativos. El estudiante universitario es un adulto con una larga experiencia como aprendiz tras, por lo menos, doce años de educación formal. Además, ha elegido por voluntad propia realizar unos estudios que desembocarán en un determinado desempeño profesional. Por otra parte, los contenidos que hay que aprender, al estar vinculados a una profesión, tienen consecuencias corporativas, socioeconómicas y éticas, que reclaman cierto grado de compromiso y responsabilidad personales al entrar a formar parte de una comunidad determinada. Finalmente, los profesores universitarios pasan por un proceso selectivo exigente que garantiza su excelencia en su área de especialidad y su reconocimiento en la comunidad académica, investigadora y profesional de referencia.

A partir de estas coordenadas, podría delinearse un escenario ideal donde los mejores académicos, investigadores y profesionales enseñan los contenidos más avanzados a aprendices profesionales y altamente

motivados, firmemente comprometidos con la comunidad en la que trabajarán en un futuro próximo. La realidad, al menos en nuestro entorno, es bastante desigual y mayoritariamente alejada de esta utópica postal.

Muchos estudiantes no tienen clara su elección y es habitual, como se ha visto en el capítulo anterior, que cambien de carrera en los primeros años de universidad. Por otra parte, sus habilidades y estrategias de aprendizaje suelen ser deficitarias y sesgadas, más centradas en la memorización y reproducción de datos y textos, que en la comprensión y producción de conocimiento. A ello debe sumarse que los contenidos resultan, en general, poco profesionalizadores; se privilegian teorías, marcos y enfoques conceptuales por encima de procedimientos, métodos, estrategias y actitudes de naturaleza aplicada a problemas propios de la futura profesión.

Finalmente, los profesores universitarios no solemos tener ninguna formación psicopedagógica; nuestra promoción laboral pasa, fundamentalmente, por el currículum académico y la investigación puntera. Sigue considerándose que el dominio profundo del conocimiento científico del área es el mejor aval para saber enseñarlo, por lo que se da la perversión de que los mejores estudiantes, académicamente hablando, aquellos que lograron el éxito, a menudo, a través de la memorización y reproducción, pasan a ser un tipo de profesores universitarios con concepciones, metodologías y actitudes similares a las de quienes los seleccionaron. De este modo, la universidad perpetúa un determinado *status quo* donde enseñar significa **transmitir saberes acabados e indiscutibles**, aprender supone copiar y reproducir esos saberes y el éxito se mide por la superación de evaluaciones de base eminentemente declarativa-conceptual (saber decir, más que resolver) y el ingreso a estudios de postgrado y doctorado, donde nuevamente se prima ese tipo de conocimiento y la posibilidad de desarrollar investigaciones que básicamente consumen otros expertos, sin que su impacto productivo y social sea, con algunas excepciones –admiradas y admirables–, relevante.

## 4.2. ¿Enseñar o aprender? Cambio de paradigma

Suele decirse que la enseñanza puede no ser individual, pero el aprendizaje siempre lo es. Sin embargo, este principio es algo simplista y puede alimentar ciertas creencias contraproducentes: «Da igual que me prepare mejor o peor las clases, que enseñe bien o mal, porque el que aprendan no depende de mí, sino de ellos». Esta conclusión me recuerda siempre al gran humorista catalán Eugenio: «Se encuentran dos amigos y uno le dice al otro: "¿Sabes?, he enseñado a silbar a mi perro?". A lo que el otro replica: "¡Eso es fantástico!, ¡debes darlo a conocer!, ¡es colosal!". "Bueno, bueno –matiza el primero– no tanto, yo le he enseñado a silbar, pero el perro no ha aprendido"». El que los estudiantes aprendan más o menos, mejor o peor es una tarea absolutamente compartida.

**Enseñar y aprender** son dos caras de una misma moneda, y para garantizar un aprendizaje de calidad es imprescindible que ambas actividades sean óptimas. Tradicionalmente, en la universidad, la tendencia ha sido otorgar el peso más importante al docente. Como ya hemos señalado, presentar un *input* claro y actualizado es una condición necesaria, pero no suficiente. Un gran sabio puede no saber conectar con las experiencias, expectativas y conocimientos de sus estudiantes, y, en estas circunstancias, no se produce aprendizaje. Obviamente un estudiante motivado puede buscar información complementaria, participar en foros sobre el tema, colaborar voluntariamente en experiencias de naturaleza no académica y aprender mucho. Pero ambas situaciones resultan poco rentables, desaprovechan oportunidades y recursos de forma evidente. Un buen docente puede ofrecer una estructura clara de cuáles son los epítomes, los conceptos e ideas que vertebran un tema; seleccionar y recomendar autores y textos paradigmáticos, proponer guías para sacar partido a esos textos, para dar respuesta a preguntas relevantes, para que el estudiante sea capaz de autointerrogarse con cuestiones substanciales que profundicen en un tópico, o puede promover la interiorización de criterios de evaluación que faciliten la auto-evaluación de las propias ideas y aprendizajes.

Pero, además, un buen estudiante puede ser copartícipe de una asignatura, ayudar a definir los contenidos y cómo compartirlos en clase y evaluarlos. La decisión última será del docente, pero, finalmente, el beneficiario es el estudiante, y este debería ser, en parte, corresponsable de su enseñanza y de su propio aprendizaje.

Por consiguiente, abogamos por una enseñanza no solo centrada en el aprendiz, no únicamente gestionada por el enseñante, sino focalizada en la **negociación sobre el proceso** que hay que seguir: «Yo pienso que debo enseñarte así para que aprendas, pero ¿cómo crees tú que debo hacerlo para que tú puedas aprovecharlo mejor?».

Todos los esfuerzos que realices al principio de curso, encaminados a consensuar el tipo de interacción que se producirá en clase, son de un alto valor preventivo y educativo. Consensuar (incluso firmar) ciertas normas de conducta (puntualidad para empezar y terminar, uso del móvil en clase, las formas de participación y comunicación, etc.), el sentido y valor de la materia para su futuro, el mejor modo de estudiarla o la evaluación y sus criterios (el porqué de ese tipo de pruebas, su fiabilidad y validez, las rúbricas empleadas) suele ser una excelente medida para evitar quejas posteriores (lo consensuamos y tú estuviste de acuerdo) y para lograr cierta **complicidad** en el desarrollo de la asignatura.

## 4.3. Enseñar es ayudar a construir comprensiones e interpretaciones

Ser capaz de transferir un determinado contenido científico, racional o empíricamente contrastado, y formalizado a través de textos, esquemas, tablas, gráficos, etc., a la mente del alumno, en forma de conocimiento utilizable requiere alguna forma de tratamiento y procesamiento que suele denominarse transposición didáctica. Si se nos permite la metáfora, digamos que el alimento (el contenido) no debería llegar directamente a nuestro estómago (nuestra mente) compacto y en crudo si queremos que la digestión (aprendizaje) sea fluida y dietéticamente beneficiosa. Del mismo modo que los cocineros tie-

nen distintos sistemas para cocinar el alimento crudo (freír, cocer, hornear, etc.) y los comensales, para triturar ese alimento antes de ingerirlo (cuchillo, tenedor, pinzas, etc.), los docentes poseen distintas alternativas para preparar los contenidos (métodos de enseñanza) y los aprendices diversas técnicas para apropiarse de ellos (métodos de aprendizaje).

Esa transposición didáctica puede partir de que consideremos premisas muy diversas, por ejemplo:

a) Los estudiantes deben **aprender lo último**, lo que sabemos ahora (sin saber por qué queríamos saberlo y qué hicimos para lograrlo), y para ello exponerlo de la forma más clara posible, empleando esquemas y organizadores previos; se trataría de una opción deductiva y preconstructiva (el docente construye previamente lo que va a enseñar).
b) Los estudiantes deben **descubrir** por ellos mismos los principios y conceptos básicos de la materia y para ello deben reproducir, de manera resumida, las preguntas e investigaciones que realizaron los precursores de la disciplina, y revisar de ese modo sus esquemas explicativos previos. Estaríamos en una posición inductiva y reconstructiva (el alumno amplía sus esquemas).
c) Los estudiantes deben conocer cuáles son **los problemas** con los que actualmente nos enfrentamos, los retos e interrogantes actuales –con independencia de los que lo fueron anteriormente– y aprender posibles vías para afrontarlo; nos encontraríamos con una opción mixta, inductiva y deductiva, y constructiva en la que docente y estudiantes negocian conjuntamente el significado y sentido de los contenidos.

Estas tres alternativas parten de la idea de que aprender es **construir una visión** personal del contenido, un conocimiento subjetivamente versionado e interpretado (por supuesto, en algunos casos menos y en otros más). Sin embargo, en el primer caso el mecanismo de cambio es la comprensión de unas ideas que han sido seleccionadas, enlazadas y presentadas por el docente, esperando que los estu-

diantes las entiendan y apliquen a casos concretos. El peligro es que los estudiantes simplemente las copien y regurgiten, sin realmente haberlas interiorizado.

En el segundo caso, el mecanismo clave es el conflicto entre lo conocido y lo nuevo, lo que estimularía la reconstrucción de lo que parcialmente ya se sabía. La curiosidad del estudiante le conduciría a hacerse nuevas preguntas y a descubrir por sí mismo las respuestas. Aquí el problema sería que los conocimientos previos no fuesen suficientemente sólidos, y se llegase a conclusiones falaces o erróneas.

En el tercer caso el cambio proviene, si se nos permite la metáfora, de «regatear» el significado y consensuar buenas respuestas a los problemas planteados. Esta propuesta tiene su tendón de Aquiles en la competencia del docente para que la negociación sea completa y profunda, y no se quede en la anécdota o en un planteamiento superficial (algo común, por ejemplo, en los foros digitales).

Finalmente, eres tú quien decide cuándo emplear una presentación comprensiva y organizada, cuándo utilizar la inducción y el descubrimiento, o cuándo optar por el debate y la negociación ante un problema genuino y significativo. Se trataría de una decisión estratégica en función de variables como la novedad del contenido y la existencia de material accesible sobre el mismo, el conocimiento previo de los estudiantes y su consistencia y solidez, el dominio de ese contenido por parte del docente, el interés intrínseco del contenido para los estudiantes y para su futuro profesional, y el tiempo disponible para exponerlo. En el apartado 4.9 entraremos más a fondo en esta cuestión.

## 4.4. Qué debe aprenderse: las finalidades de la formación universitaria

En los estudios universitarios existen dos etapas bien diferenciadas, una enseñanza especializada orientada a la profesión –léase los estudios de grado y, en algunos casos, postgrado– y una enseñanza enfocada hacia la investigación –básicamente los estudios de doctorado–.

En el primer caso el objetivo debería ser formar a profesionales con un alto nivel de experticia, capaces de **afrontar problemas complejos**. Arquitectos, ingenieros, médicos, juristas, químicos preparados para dar nuevas respuestas a los nuevos problemas que se plantean en el siglo XXI, basándose en la investigación puntera. Por consiguiente, profesionales competentes para **diagnosticar** correctamente el problema y encontrar soluciones gracias a su formación de base, pero también gracias a su constante actualización en nuevas técnicas y en el empleo de nuevos dispositivos presentes en la literatura especializada. Ello implica saber buscar, entender y aplicar la investigación de su dominio, pero no necesariamente construir nuevo conocimiento a partir de la investigación.

La enseñanza de grado debe, pues, basarse en la investigación, pero desde nuestro punto de vista, no está entre sus objetivos prioritarios formar investigadores. Esta es la meta de los programas de doctorado, la producción de conocimiento científico.

En ambos casos es clave identificar cuáles son los problemas, prototípicos (más frecuentes) y emergentes (*in crescendo*, en vistas al desarrollo social), que habrán de manejar al finalizar sus estudios. En el caso del grado y postgrado, nos referimos a los desafíos profesionales que en el aquí y ahora presenta la construcción de viviendas, la salud, la alimentación, la contaminación, etc., etc., en cada país, región, localidad.

En el caso de la investigación, aludimos a las líneas de investigación, modelos teóricos, metodologías, instrumentos que son dominantes en el panorama científico de una determinada área de conocimiento.

Un buen ejemplo de esta diferenciación lo constituye la enseñanza de competencias para el tratamiento de la información especializada. En el grado, los estudiantes deberían ser capaces de buscar y encontrar información fidedigna y fiable que aporte soluciones a los retos profesionales. Ante la «infoxicación» –intoxicación informativa– en internet es crucial adquirir criterios de selección y transferencia que solo un docente experto puede proporcionar (una información será mejor que otra según quiénes la escriban, publiquen, lean, citen, patrocinen; según cuándo se actualice, etc., etc.).

En el doctorado los estudiantes deberán analizar críticamente la investigación de su área y discriminar aquella que sea de calidad de la que resulte poco sólida, pudiendo desarrollar una investigación propia que proporcione conocimiento contrastado y riguroso.

Concretando más, y situándonos en los estudios de grado, estas serían nuestras recomendaciones en el momento de decidir qué enseñar:

- Decide qué tres, cuatro o cinco problemas relacionados con su futura práctica profesional deberán saber resolver tus estudiantes cuando finalicen tu asignatura. Esos deben ser mayoritariamente prototípicos e incluir alguno claramente emergente.
- Analiza qué conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes son imprescindibles para resolver esos problemas que has identificado.
- Es posible que, en algunos casos, tus estudiantes necesiten conocimientos de otras asignaturas, incluso de otras materias pertenecientes a otras áreas de conocimiento y facultades. Si es así, trata de establecer algún nivel de coordinación con el fin de promover cierta interdisciplinariedad. En el nivel más simple puede bastar con garantizar la asimilación de conocimientos conectables a los de tu materia. En niveles más elevados de coordinación puedes plantear proyectos de intervención profesionales cosupervisados y coevaluados. Los trabajos de fin de grado y máster son una clara oportunidad para pilotar esas propuestas interdisciplinares.

## 4.5. Cómo se aprende. El diálogo es la clave

Enseñar y aprender no solo se produce en el salón de clase, si bien ese es un momento crucial; se produce en todo momento y lugar. Puede ocurrir cuando escuchamos, leemos, escribimos, y especialmente cuando pensamos (es decir, cuando dialogamos en nuestra mente, como explicaremos más adelante). Digo «puede» porque también

puede que no ocurra, o, siendo más precisos, puede que ocurra poco, que lo aprendido sea de bajo nivel.

La calidad de lo aprendido viene dada por **lo que podamos hacer con lo aprendido**. El nivel más bajo consistiría en reproducir lo que acabamos de leer u oír, sin entenderlo. También podemos explicar con nuestras propias palabras lo aprendido, incluso citando algún ejemplo de propia cosecha. El máximo nivel supone generar nuevas y buenas ideas conectadas con lo aprendido, quizás alguna idea original, atípica, novedosa, o más funcional, resolutiva, a lo mejor más rápida, comprehensiva, directa, rentable, coherente, poderosa, etc. Alcanzar este nivel requiere construir de manera personal, es decir, convertir los contenidos en conocimientos a partir de su interpretación. Pero ¿cómo se produce específicamente ese proceso de construcción? En ese proceso, el autodiálogo es la clave.

Es posible que algunos aprendizajes muy simples casi no necesiten ese diálogo. Los bebés probablemente aprenden por asociaciones perceptivas bastantes cosas y nosotros mismos realizamos aprendizajes asociativos (repitiendo una palabra muchas veces). De todas formas, incluso en ese último caso, para aprender términos técnicos como el primer grupo de elementos de la tabla periódica en química: Hidrógeno (H), Litio (L), Sodio (N), Potasio (K), Rabidio (Rb), Cesio (Cs) y Francio (Fr), podemos emplear una mnemotécnica como esta «**H**oy **Li**N**a** **K**iere **R**obar el **C**orazón de **F**rancisco», y ahí ya existe cierto diálogo personal para dar sentido.

El diálogo al que nos referimos puede producirse de distintas formas. Básicamente, existiría un diálogo público entre dos o más hablantes, usualmente con el docente, pero también entre estudiantes, colegas, profesionales, etc. Asimismo, existe un diálogo determinante con nosotros mismos, es decir un autodiálogo.

Cuando escuchamos una conferencia, leemos un artículo, realizamos una práctica, aprendemos porque dialogamos en nuestra mente con cada una de esas situaciones. Obviamente no es lo mismo dialogar en nuestra mente con un autor de referencia, comparando, debatiendo, argumentando, que con, por ejemplo, un charlatán televisivo

que, en pro de la divulgación, propague ideas falsas sin ninguna base empírica o racional.

En el primer caso, ese diálogo interior puede producir un **aprendizaje significativo, profundo**. Un aprendizaje sustancial que permite a quien lo maneja realizar un mayor número de conexiones conceptuales, interpretar más profundamente los fenómenos, encontrar soluciones más eficaces y eficientes a los problemas y conflictos, y mantener durante más tiempo ese conocimiento. En el segundo, puede adquirirse un **conocimiento superficial y erróneo**, que además de suponer una pérdida de tiempo y energía, será un lastre para futuros aprendizajes.

Al principio ya señalamos las relaciones íntimas entre aprender, enseñar y evaluar. Si el aprendizaje interesante supone diálogo ello también significa que cuando aprendemos nos enseñamos. Los docentes no debemos olvidar que, además de contenidos, enseñamos también la forma de aprenderlos. Si empleas cuadros sinópticos, mapas, diagramas, líneas cronológicas, estarás influyendo en que nuestros estudiantes los empleen cuando aprendan. Si haces explícita su utilidad para estudiar y aprender, ¡mucho mejor! De este modo estarás favoreciendo aprendices autónomos, más allá de tus clases, incluso de la universidad (ver siguiente apartado).

De hecho, reflexionar es dialogar con nuestras ideas y las de otros en nuestra mente. Te preguntarás entonces: ¿qué tipo de diálogo debo promover en mis clases? Hubert Hermans (2018) ha hecho una clasificación de tipos de diálogo que nos parece de sumo interés (ver tabla 4.1).

**Tabla 4.1. Tipos de diálogo según distintas situaciones educativas**

| | Uno con otros (heterodiálogo) /uno con uno mismo (autodiálogo) | ¿En qué situaciones? |
|---|---|---|
| Instrucción | Un hablante decide lo que deben hacer o decir el resto y los demás obedecen (p. ej., una instrucción o consigna). | Ante algo nuevo para los estudiantes, das instrucciones precisas de cómo hacerlo. |

| | | |
|---|---|---|
| Persuasión | Un hablante trata de convencer a otro u otros de su punto de vista (p. ej. para vender una idea o producto). | Frente a ideas erróneas o pseudocientíficas, tratas de convencerles con argumentos. |
| Debate | Los hablantes defienden su propia posición y la confirman oponiéndose a la opinión del otro (p. ej. desacuerdo o conflicto). | Ante el cuestionamiento de algunos alumnos sobre algunos puntos planteados, discute con ellos, rebatiendo sus razones y argumentos. |
| Negociación | Los hablantes esperan obtener un beneficio mutuo del diálogo y por ello tratan de consensuar y llegar a acuerdos (*win-lose*, *win-win*, *comprise*). | Para elaborar un proyecto conjunto en situaciones de colaboración y cooperación. |
| Diálogo generativo | Los hablantes están abiertos a la exploración y a aprender del otro o con el otro (p. ej. confeccionar alguna cosa en común). | En situaciones de conversación informal. Para explotar los conocimientos o ideas sobre un tema. Para favorecer la creatividad. |

(Adaptado de Hermans, 2018)

La conclusión parece diáfana si deseas que el aprendizaje de tus alumnos/as sea profundo y duradero; debes promover sobre todo el debate, la negociación y un diálogo capaz de generar nuevas ideas.

## 4.6. Aprendices autónomos

Esa es, quizás, la finalidad última de tu enseñanza, que tus estudiantes sean capaces de seguir aprendiendo durante toda su vida, tanto en la esfera profesional como en la personal.

Un error típico es considerar que los estudiantes, porque saben leer y escribir, ya pueden enfrentarse solos a la comprensión y producción de informes técnicos o artículos de investigación. Colgamos los materiales en la plataforma ¡y que espabilen!

En la enseñanza secundaria han aprendido a comprender narraciones y, en el mejor de los casos, ensayos, pero nunca se han enfrentado a textos de tipo profesional y menos a artículos de investigación. No olvidemos que ser un especialista supone dominar la jerga, conocer los

instrumentos, emplear el equipamiento, en definitiva, formar parte de una comunidad discursiva y de práctica. Juan Ignacio Pozo ha sugerido en más de una ocasión que los historiadores hablan el «historiaqués», los físicos el «fisiqués» y los psicólogos el «psicologiqués», y que socializarse en una profesión supone hacerlo en una cultura que tiene significados, significantes y sentidos propios.

Cuando nos referimos a un **aprendiz autónomo** no hablamos, pues, de un «autodidacta», alguien que ha aprendido unas destrezas de manera idiosincrática, en solitario, generalmente a través de la repetición, y en relación con un ejercicio vacuo, a menudo estéril y descontextualizado. Autónomo significa para nosotros un aprendiz independiente que toma decisiones razonadas y razonables; un aprendiz estratégico que decide en cada momento cómo aprender mejor en función del contenido a aprender y de los objetivos de ese aprendizaje.

Lograr esa autonomía no es una habilidad que pueda adquirirse de la noche a la mañana, sino que requiere un proceso en el que gradualmente el docente cede o transfiere sus decisiones y técnicas de aprendizaje a los estudiantes. Supone ir de un trabajo dirigido a un trabajo autodirigido a través del **acompañamiento del docente**. Volviendo a la idea de pensar como dialogar, pensar autónomamente significa que la voz de nuestros mejores profesores nos acompaña y que a través de ese diálogo mental decidimos qué hacer para aprender mejor: «La profesora de Historia del Arte siempre nos decía que para comprender en profundidad la obra de un autor lo situásemos en un diagrama cronológico que representase claramente los eventos culturales, políticos, económicos, etc., que le rodeaban e influían».

En el apartado 4.8 se explica cómo debería ser una secuencia de enseñanza que promoviese esa cesión o transferencia del control de una tarea de aprendizaje al estudiante, con el fin de lograr que sea más competente y autónomo aprendiendo.

## 4.7. Cómo es preferible enseñar

Anteriormente afirmamos que no existe, *stricto sensu*, un mejor método, siempre considerando solo aquellos métodos que se interesan en que el alumno construya un conocimiento, y no simplemente en que copie, asocie, imite o reproduzca. En este sentido, nos referimos a los métodos deductivos o preconstructivos, inductivos o reconstructivos y mixtos o coconstructivos. En la figura 4.1 puede observarse una clasificación de algunos de los métodos más conocidos dentro de cada clase, a partir de las coordenadas más o menos deductivo-inductivo, o más o menos dirigido-autónomo.

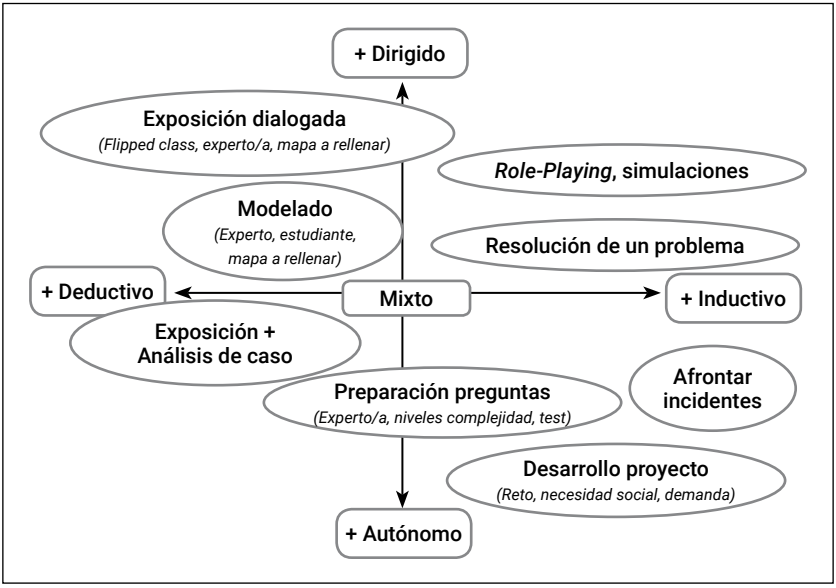



**Figura 4.1.** Clasificación de métodos de enseñanza según promuevan más o menos la inducción y la autonomía de aprendizaje. (Elaboración propia)

Recordemos que en el **método deductivo** de una ley general o de una premisa se infiere un resultado o una conclusión, o, lo que es lo mismo, se desciende de lo general a lo particular; mientras que en el **método inductivo** se llega a la conclusión a partir de la generalización

de un resultado concreto, y aquí la dirección es de lo particular a lo general.

En términos generales, el primer cuadrante se caracteriza por incluir métodos en los que existe previamente una información inicial (se trate de un video revisado en casa o de un experto o un estudiante que presenta una propuesta o un modelo de resolución), del que se deducen ideas, ejemplos y aplicaciones a través de preguntas dirigidas sobre todo por el docente. En el segundo cuadrante, continúa existiendo un contenido base inicial, pero inmediatamente se enfrenta a los estudiantes a analizar algunos casos (en los casos existe una respuesta correcta y reconocida) de manera menos controlada. El tercer cuadrante presenta métodos que, si bien son en gran medida dirigidos por el docente –quien conforma los materiales que utilizar, los roles que ejecutar o los problemas que abordar–, parten de una situación inicial conflictiva o problemática que conserva cierto nivel de incertidumbre (en los problemas puede existir más de una solución válida) y permite una mayor iniciativa de los estudiantes. Finalmente, en el último cuadrante hemos situado propuestas muy abiertas, en las que apenas existe información inicial, y donde los estudiantes deben buscar, explorar, indagar de manera muy activa las posibles soluciones a los incidentes y demandas que se les realizan. En algunos casos, además, el proyecto puede suponer un auténtico servicio a la comunidad al tratar de buscar recursos para necesidades reales.

Existirían aún algunos métodos mixtos, en los que el proceso de inducción y deducción es continuo y dinámico, de manera que se distribuye el protagonismo del docente y de los estudiantes permanentemente gracias a un diálogo casi ininterrumpido. Los debates con expertos invitados y entrevistados en clase, con preguntas previamente confeccionadas, o a partir de pruebas elaboradas por el docente o por los estudiantes serían posibles ejemplos.

Por supuesto, todos los métodos apuntados tienen un valor añadido cuando se realizan en grupos y equipos de trabajo en los que se potencia el aprendizaje entre iguales. Queda aún en el aire la cuestión de cuándo y porqué decidirse por uno u otro método. En el apartado 4.3 de este capítulo, subrayábamos algunas variables relevantes para

decidir qué método de enseñanza podía ser preferible en cada circunstancia. En la tabla 4.2 ofrecemos una síntesis de esta propuesta.

**Tabla 4.2. Métodos de enseñanza según condiciones instruccionales**

| Condición | Método sugerido | Ejemplos |
|---|---|---|
| Novedad del contenido y accesibilidad del material | Cuando el contenido es muy novedoso y existe poco material accesible es preferible optar por un método más deductivo de presentación previa.<br>Si el contenido es familiar y accesible, los métodos mixtos o inductivos son pertinentes. | Método deductivo: Exponer el contenido en clase de manera ordenada y sistemática (podemos invitar a un experto, tomar apuntes de un vídeo sobre el tema, leer previamente unos documentos, etc.).<br>Tras ello, profesor y alumnos elaboran libremente algunas preguntas de comprensión que se realizan y tratan de responderse en clase. |
| Conocimiento previo de los estudiantes | Si los estudiantes no tienen conocimientos previos sólidos, el método deductivo está más indicado.<br>Cuanto más consistentes sean, más aconsejable son los métodos inductivos. | Método inductivo: El docente plantea un problema y los estudiantes discuten sobre el mismo a partir de distintos roles, distribuidos al azar. El resto de estudiantes, tras el *role-playing*, analizan y valoran lo ocurrido. |
| Dominio por parte del docente | Los métodos deductivos resultan más recomendables si el docente no tiene un buen dominio del contenido.<br>A mayor dominio del contenido, más adecuado resulta emplear métodos basados en el diálogo y la negociación. | Método mixto: El docente propone la lectura de un texto para la clase siguiente. Cada alumno individualmente debe elaborar sobre ese texto una pregunta literal, una inferencial y una de comprensión profunda, así como sus respectivas respuestas.<br>En clase, por grupos de cuatro o cinco, los estudiantes comparten sus preguntas (primero literales, después inferenciales y por último profundas). El profesor, al final, debe resolver todas las dudas y añadir nuevas preguntas de interés. |

| | | |
|---|---|---|
| Interés intrínseco y profesional del contenido | Si un contenido es motivante para los alumnos, *per se*, o resulta clave para su futuro profesional, los métodos inductivos serían los más recomendables. | Método inductivo: En clase se presenta un problema para resolver (puede ser a partir del fragmento de un film, de una noticia en el periódico, de un profesional que viene a clase y expone un problema que necesita solucionar. . .). Los estudiantes, en grupos de tres o cuatro, tienen un tiempo para indagar sobre el problema y presentar pública y justificadamente, una solución. |
| Tiempo disponible | Cuando el tiempo es limitado, los métodos deductivos suelen requerir menos extensión.<br>Si disponemos de más tiempo, los métodos mixtos son apropiados. Si el tiempo no es un problema demasiado relevante, los métodos inductivos son los que suelen consumir más sesiones. | Método deductivo: Presentar un mapa de conceptos con conceptos vacíos e incitar a que los estudiantes lo completen, a través del diálogo en clase. |

(Elaboración propia)

Hasta aquí nos hemos referido a métodos generales, pero es evidente que existen **didácticas específicas** para determinadas áreas de conocimiento. Complementariamente a lo que hemos expuesto, la lectura de revistas especializadas sobre la enseñanza de las ciencias, las matemáticas, la historia, etc., en las que se muestran y demuestran las bondades de determinados enfoques didácticos, debería ser obligatoria para todo docente, de manera que pueda justificar con evidencia empírica los métodos que utiliza en sus clases (movimiento denominado: *teaching-based on research*). Si, además, queremos indagar o investigar sobre nuestra propia docencia, con el fin de aportar ideas sobre la mejor forma de enseñar nuestra disciplina, cerraremos un círculo realmente virtuoso (movimiento conocido como: *research on teaching*); a ello se dedica un capítulo posterior de este mismo manual.

## 4.8. De qué modo secuenciar la enseñanza

Aunque tradicionalmente, en la programación de la docencia, suelen solicitarse, en primer lugar, los objetivos, después los contenidos que haya que desarrollar y la bibliografía básica de apoyo, posteriormente la metodología didáctica que se empleará y, finalmente, la evaluación, desde nuestro punto de vista, la lógica de este proceso de decisión debería seguir un orden distinto. Lo primero que deberíamos clarificar es la evaluación: ¿Qué deberán ser capaces de comprender, resolver, hacer, sentir mis estudiantes cuando finalicen mi asignatura? En consecuencia, ¿con qué cuestiones, dilemas o problemas les evaluaré? En otros lugares hemos defendido los efectos retroactivos que tiene la evaluación sobre el aprendizaje y la enseñanza, tal como evalúas a tus estudiantes, estos aprenderán y deberás enseñar.

Una vez tengas claros los *outputs* que quieres lograr, puedes formular los **objetivos**: «Cuando finalicen esta asignatura, los estudiantes serán capaces de... comprender, resolver, hacer, sentir…». A partir de ahí, define los contenidos y las competencias que para superar la evaluación los alumnos deberán necesariamente dominar. Y es entonces cuando podrás delimitar de manera coherente qué **métodos y actividades** de enseñanza-aprendizaje pueden ser las más apropiadas.

En cuanto a cómo secuenciar esas actividades, nos referimos a la importancia de ceder o transferir progresivamente el control a los estudiantes para lograr que sean más competentes y autónomos como aprendices y futuros profesionales. En el momento de programar o secuenciar tu enseñanza, es decir, tus clases, debes tener presente esa cesión y, por consiguiente, las actividades de las primeras clases deberían estar más controladas y gestionadas por ti, y en las últimas hay que permitir una mayor autogestión de tus estudiantes. Ello no necesariamente implica ir siempre de lo simple a lo complejo, sino de situaciones más preparadas y organizadas por tu parte, a otras en las que la preparación y organización corra a cargo de tus estudiantes.

Por ejemplo, puedes iniciar una asignatura con una situación inductiva y enfrentarlos de entrada a un problema de cierta complejidad para comprobar cómo ponen en funcionamiento sus conocimientos

y recursos y cómo gestionan el conflicto y la incertidumbre. Sin embargo, la situación y su desarrollo pueden estar perfectamente controladas por ti. En términos generales, esta podría ser una secuencia razonable:

- Primero: Elige un tarea, pregunta, dilema o problema relevante de la asignatura –y si es posible para el futuro profesional de esos estudiantes–. Preséntasela sin demasiadas ayudas para comprobar como gestionan su solución o respuesta y para que te sirva de evaluación inicial. De este modo sabrás con qué conocimientos y recursos previos cuentan y cuán heterogéneo es ese grupo-clase. Ello también resulta claro y motivante para tus estudiantes, pues comprobarán, de manera tangible, a qué deberán enfrentarse desde el principio.
- Segundo: Ofrece un modelo de resolución de esa tarea, haciendo explícitos y visibles los conocimientos y recursos que debería ponerse en juego y las decisiones que deberían adoptarse. Puedes utilizar un modelado o una entrevista a un experto o explicar el proceso que siguen distintos sujetos para su resolución, etc.
- Tercero: Haz que los estudiantes practiquen con el modelo de resolución ofrecido. Se trataría de realizar prácticas guiadas empleando protocolos, guías de autointerrogación, pautas, *check-lists*.
- Cuarto: Deja que los estudiantes apliquen –ahora sin ayuda– la estrategia de resolución aprendida con nuevas tareas similares. Esta sería la etapa final, la de la práctica autónoma.

En esta cesión del control la clave es hacer transparente el pensamiento, las decisiones mentales que como expertos empleamos, dicho de otro modo «pensar en voz alta» (*thinking aloud*). El tomar consciencia de los propios procesos y decisiones mentales se conoce con el nombre de «metacognición», una capacidad únicamente humana que está en la base de la autonomía para aprender, pues permite verbalizar, analizar y mejorar esos procesos cognitivos. Buena parte de los métodos que hemos mostrado en la figura 4.1, en el anterior apartado, serían susceptibles de un tratamiento metacognitivo. De ese modo,

podemos realizar un modelado en el que el modelo explicita en voz alta todas sus decisiones, o presentar casos de pensamiento, donde diferentes personajes piensan de formas distintas para resolver una misma tarea. O realizar una entrevista metacognitiva a un experto, pidiéndole que nos explique las decisiones mentales que toma para llevar a cabo su trabajo.

## 4.9. Enseñar y aprender dentro y fuera del aula

Se ha apuntado hasta la saciedad que los universitarios de este siglo deberán aprender a lo largo y ancho de su vida. A lo largo, actualizando permanentemente los conocimientos que adquirieron en su carrera. A lo ancho, porque deberán añadir a esos conocimientos disciplinares otras competencias de obligado aprendizaje: manejo de nuevas tecnologías, trabajo en redes digitales, dominio de otros idiomas, etc. Más que un perfil puro y unívoco, un mundo globalizado requiere perfiles profesionales multidisciplinares y flexibles, capaces de adaptarse a los cambios con rapidez y calidad.

**Formar para ser flexible y adaptable** requiere cambios en distintas direcciones:

a) flexibilidad en los currículos universitarios (la estructura de la universidad estadounidense, con un *major*, es decir, un campo general de estudio, y uno o más *minors* de especialización, que flexibilice y personalice la formación recibida, se va imponiendo poco a poco en el panorama internacional; las dobles titulaciones son ya un síntoma de lo que está por venir);
b) competencias para aprender en distintos entornos de aprendizaje no formal (instituciones que educan pero que no tienen en esa finalidad su misión principal: museos, documentales, exposiciones…) e informal (que enseñan de manera no propositiva e indirecta: series de televisión, juegos, películas);
c) competencias para afrontar el fenómeno creciente de la «infoxicación», ya comentado.

## 4.10. Nuevas tendencias en docencia

Revisemos ahora algunas tendencias didácticas, actualmente dominantes. Las universidades cada vez se dan más cuenta de que su prestigio no puede pasar solamente por la investigación, pues solo un pequeño porcentaje de sus estudiantes van a ser investigadores y los premios nobel son escasos. Afortunadamente, ofertar una buena enseñanza empieza a ser un sello distintivo de toda institución superior que se precie y el interés por la innovación didáctica ha aumentado de forma geométrica.

Métodos como la *flipped classroom*, la enseñanza nómada, el asesoramiento o *coaching* personalizado, la enseñanza semipresencial o *blended learning* con el apoyo de plataformas digitales, la tutoría y mentoría entre iguales –*peer tutoring*–, los cursos *online* masivos y abiertos o MOOC, los simuladores inteligentes o el uso de los incidentes y las dramatizaciones, entre otros muchos y que serán tratados en capítulos posteriores, empiezan a expandirse y a constituir un sello de «modernidad».

En estas páginas, sin embargo, hemos defendido que **un método no es mejor o peor, sino apropiado, coherente, estratégico** para nuestros objetivos y estudiantes, y que, en todo caso, nos inclinamos por aquellos métodos que resultan más efectivos para producir aprendizajes más significativos, profundos y sostenidos en el tiempo. En este sentido, novedades como las *flipped class* o los propios MOOC sirven para lo que sirven, aprender conocimiento conceptual de una manera bastante dirigida y tendente a la fijación de ideas básicas a través de la persuasión, más que a negociar, debatir o generar nuevas ideas. Por el contrario, métodos como los proyectos, el *role-playing*, las dramatizaciones o los incidentes incorporan elementos auténticos, sorpresivos y emocionales, muy similares a los problemas reales de la vida profesional, que generan motivación, curiosidad y aprendizajes muy significativos y poderosos.

Subrayemos la importancia de las emociones en el aprendizaje, y muy especialmente la sorpresa como un excelente activador del cerebro y en especial de la motivación para seguir explorando. En el mo-

mento de centrarnos en tendencias actuales, más que referirnos pues a métodos que suben y bajan en el ranking de las «modas didácticas», nos parece más oportuno hablar de tendencias en las propuestas curriculares, perspectiva mucho más sólida, influyente y duradera.

En esta área, consideramos que existen tres tendencias destacadas que seguidamente comentaremos:

- La **enseñanza basada en la práctica** (*practice-based approach*) es la perspectiva claramente orientada a la enseñanza y evaluación de competencias a través de problemas auténticos, es decir que guardan una gran fidelidad con los problemas que encontrarán los recién licenciados cuando se incorporen al mundo laboral. Por consiguiente, la enseñanza gira entorno a actividades realistas, funcionales y socializadoras, en las que el lenguaje, los formatos comunicativos, los procedimientos e instrumentos, etc., etc., se corresponden de forma fidedigna con los de la comunidad de práctica de destino. Una derivada de este enfoque sería la denominada enseñanza basada en retos y dilemas (*teaching-based challenges and dilemmas*), que pone el énfasis en tratar de afrontar los desafíos y disyuntivas de la profesión. En el otro lado del aula, en relación con la formación del profesorado universitario, también se habla de una formación centrada en las prácticas y dirigida a gestionar los conflictos, preocupaciones e incidentes más relevantes del aula universitaria.
- En cambio, en la **enseñanza basada en la investigación** (*research-based approach)* se justifica la necesidad de un sesgo hacia la investigación, que motive a los estudiantes a leer, interpretar y aplicar investigaciones seleccionadas en su área de conocimiento. La idea-fuerza es que no hay mejor práctica que una buena teoría que avale y confirme lo que hace un profesional. Como ocurría con el anterior enfoque, también aquí se habla de una formación del profesorado centrada en evidencias provenientes de la investigación y en la necesidad de que los docentes sepan también leer, interpretar y aplicar investigación sobre la didáctica específica de sus materias, así como realizar algún estudio sobre la eficacia de su enseñanza.

- Una última línea que cada vez está más presente en las publicaciones de carácter crítico y reflexivo sobre la Universidad y su misión es la **enseñanza basada en la agencia y la participación democrática** (*student & teacher agency*), o sea, la cuestión de su «gobernanza universitaria», que Jürgen Enders ha definido como «el conjunto de complejos mecanismos, procesos e instituciones mediante los que los actores que intervienen articulan sus intereses, hacen uso de sus recursos e intentan alcanzar sus objetivos». La gobernanza se refiere a cuestiones como quién decide, cuándo y qué; o las propias reglas del juego.

Distintas voces se han hecho eco de que la participación e implicación de estudiantes y docentes en el gobierno de asignaturas, departamentos y facultades es precaria, y que ello actúa en detrimento de una verdadera gestión democrática de la vida universitaria. Por poner un ejemplo de «evaluación democrática», los estudiantes de los cursos más avanzados a buen seguro podrían ayudar a seleccionar las mejores pruebas para ser evaluados y participar en confeccionar las rúbricas para valorar esas pruebas. Este aumento del protagonismo de los estudiantes no solo es justo, dado que se trata de adultos que tienen el derecho a participar en las decisiones que afectan a su aprendizaje y desarrollo profesional, también es deseable pues esa participación supone un claro compromiso y, además, promueve la formación integral de un ciudadano crítico, responsable y reflexivo.

Así, la práctica, investigación y agencia pueden ser orientaciones perfectamente complementarias. Enseñanza y evaluación auténticas basadas en problemas y retos, metodologías avaladas por la investigación y validadas por los propios docentes, e implicación y compromiso con las decisiones curriculares e institucionales, son los tres pilares que deberían estar presentes en la universidad de pasado mañana. Que ello se produzca no solo, pero también, depende de los autores y lectores de este libro.

## Bibliografía


Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E. y Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, Virginia: Stylus.

CRITIC-EDU (s/f). *PANIC: pauta de análisis del incidente crítico*. <https://www.critic-edu.com/videos-universidad>

Deaker, L., Stein, S. J., Spiller, D. (2016). You can't teach me: exploring academic resistance to teaching development. *International Journal for Academic Development*, 21 (4), 299-311. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2015.1129967>

Monereo, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.

Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

The Teaching Professor (s/f). <https://www.teachingprofessor.com/topics/for-those-who-teach/why-are-we-so-slow-to-change-the-way-we-teach/>

# 5. CONOCIMIENTOS NEUROCIENTÍFICOS APLICADOS A LA EDUCACIÓN

— **David Bueno**
[Facultad de Biología, UB]

El cerebro es el órgano del pensamiento. De su actividad surgen todas las funciones y los procesos mentales, incluidas las capacidades cognitivas, las habilidades y las actitudes. Aprender es un proceso básico e instintivo de los seres humanos. Los niños y las niñas no juegan para divertirse, sino para aprender, y los mecanismos fisiológicos del cerebro recompensan estos aprendizajes con sensaciones de placer, la diversión a asociada al juego, que les estimula a seguir jugando para continuar aprendiendo. Como se verá, la sensación de recompensa sigue siendo clave en los estudiantes universitarios. Por este motivo, cualquier aproximación actual a la docencia en cualquier nivel y para cualquier edad debe considerar también los conocimientos neurocientíficos que se tienen sobre el cerebro.

## 5.1. Mente y cerebro

Cuando la neurociencia aborda cualquier aspecto relacionado con el comportamiento humano, y la capacidad de aprender implica muchos comportamientos diferentes, es necesario distinguir la mente del cerebro. La mente es el conjunto de facultades psíquicas y de funciones intelectuales de las personas. La estudian la psicología (la mente individual), la sociología (la mente colectiva o la suma de muchas mentes) y también la pedagogía, que se encuentra a medio camino entre las anteriores, puesto que cada persona usa su mente para aprender, pero normalmente se hace en contextos sociales más amplios (mente indi-

vidual + mente colectiva). Desde la neurociencia se estudia el cerebro, que es un órgano biológico: cómo se forma, cómo funciona y cómo y por qué va cambiando a lo largo de la vida.

Nos centraremos especialmente en las características propias del cerebro de los estudiantes universitarios, a sabiendas de que cuando ingresan en la universidad llevan ya una década y media de escolarización en niveles preuniversitarios (infantil, primaria, secundaria y bachillerato), y casi dos décadas de aprendizajes sociales a través de su entorno familiar y cultural, que han modelado muchas de sus características mentales.

El cerebro humano está formado por unos 86 000 millones de neuronas, que son las células básicas del sistema nervioso, pero el número absoluto de neuronas no es en sí mismo relevante para las capacidades mentales. Tener 10 000 millones más a partir de esta media no confiere ninguna capacidad excepcional, y poseer 10 000 millones menos no implica ninguna carencia significativa. La funcionalidad del cerebro se debe a las conexiones que establecen las neuronas entre ellas, denominadas **sinapsis**. Se calcula que, como promedio, un cerebro humano tiene unos 200 billones de sinapsis. Pero un cerebro cultivado, estimulado, que piensa y reflexiona, cuyo «propietario» descansa lo suficiente y practica algún deporte, etcétera, puede llegar a tener hasta 1000 billones de conexiones. Una parte muy considerable de las conexiones sinápticas se forman por **interacción con el ambiente educativo**, social, cultural y familiar, a medida que van siendo estimuladas. Cuando empiezan la universidad, una parte muy importante de la construcción del cerebro de los alumnos ya se ha realizado. Pero eso no significa que no haya todavía mucho camino por recorrer.

No solo el ambiente forja el cerebro. Hay que tener en cuenta también que la formación del cerebro sigue unas determinadas instrucciones genéticas, que regulan su construcción y funcionamiento. Todos tenemos los mismos genes, pero poseemos distintas variantes, que encierran pequeñas diferencias en la información que contienen. Esto hace que haya personas más predispuestas, que no significa determinadas, sino simplemente que muestran una mayor facilidad biológica,

hacia determinadas tareas mentales, como por ejemplo la creatividad, la empatía, las habilidades musicales o artísticas, la inteligencia, la sociabilidad, etcétera. Parte de las diferencias interpersonales se deben a estos condicionantes genéticos, lo que en terminología genética se denomina heredabilidad, pero otra parte muy importante depende de la estimulación del entorno. La genética no la podemos alterar, pero es en la estimulación del entorno, en qué aportamos en los alumnos y en cómo se lo aportamos donde se encuentran las grandes oportunidades.

## 5.2. Las conexiones sinápticas

Por un lado, cuantas más conexiones sinápticas, más riqueza de vida mental, puesto que la vida mental surge de ellas. Por otro lado, sin embargo, no genera el mismo tipo de respuestas un cerebro que, a través de sus conexiones, gestione las incertidumbres del entorno a través, por ejemplo, de reacciones de temor y miedo, que otro que las gestione a través de la curiosidad. ¿A qué se deben estas diferencias y cómo se generan las conexiones sinápticas?

El cerebro se va construyendo a lo largo de toda la vida, estableciendo conexiones nuevas y, en ciertos momentos del desarrollo, especialmente al final de la infancia y durante la adolescencia, también eliminado las que sobran (lo que se viene en llamar poda sináptica). Las sinapsis tienen una naturaleza electroquímica. Dentro de cada neurona, la información se transmite de un extremo a otro mediante un pequeño impulso eléctrico, y entre una neurona y la siguiente el impulso se transmite a través de unas moléculas llamadas neurotransmisores. Hay una docena de neurotransmisores diferentes, encargados de tareas específicas. Por ejemplo, la dopamina se relaciona con la motivación, el placer y los refuerzos basados en recompensas, mientras que la serotonina, por citar otro ejemplo, se relaciona con el estado de ánimo. Puesto que cada neurona se puede conectar sinápticamente con otras muchas neuronas, a veces hasta con más de 10 000 otras neuronas, se forman **redes neurales muy complejas**, a través de las cuales se gestiona la vida mental (también muy compleja,

como resulta obvio sin necesidad de tener ningún conocimiento sobre neurociencia).

Todo lo que aprendemos, ya sea un concepto, una habilidad o una actitud, queda almacenado en el cerebro en un patrón de conexiones sinápticas. Cada aprendizaje genera un patrón de conexiones. Cuantos más aprendizajes, cuantas más experiencias vitales, sean de tipo que sean, más conectividad cerebral; también más plasticidad cerebral, que es la capacidad de generar más conexiones ante cualquier nuevo aprendizaje. Aprender, por lo tanto, no solo incrementa los conocimientos sobre ese tema, sino que, además, contribuye a facilitar la adquisición de futuros nuevos aprendizajes, sean de lo que sean.

## 5.3. Aprendizajes y redes neurales

Cada vez que evocamos un recuerdo o un conocimiento, o que lo usamos, aunque en muchas ocasiones no seamos conscientes de ello, se activan las redes neurales que lo sustentan. Llegados este punto es necesario hacer dos aclaraciones.

Primero, cuando se aprende alguna cosa de la que ya se tenían conocimientos previos, no se genera una red neural completamente nueva para almacenarlos, sino que se añaden nuevas conexiones sinápticas a las redes que mantenían con conocimientos previos. Este hecho tiene dos consecuencias importantes en educación:

a) Si los conocimientos previos son erróneos, estos tienden a mantenerse, puesto que los nuevos conocimientos se van construyendo a su alrededor. Se produce una hibridación de conocimientos. Al final, si los nuevos conocimientos certeros se trabajan en profundidad y de manera extensa, terminarán siendo predominantes, pero siempre quedará algo de los erróneos. Es una situación que en la universidad solemos ver, a partir de los conocimientos que integraron nuestros alumnos durante su formación previa. Unos preconceptos a menudo difíciles de erradicar, precisamente porque tienden a hibridarse con los nuevos.

b) Para facilitar que los alumnos incorporen los nuevos conocimientos apoyándose en los previos es útil empezar las clases ayudándoles a recordarlos para que se les activen las redes sinápticas implicadas. Es eso tan típico de empezar diciendo: «¿recodáis lo que hablábamos la semana pasada sobre...?», o «¿qué sabrías decirme sobre el tema de…?».

La segunda aclaración importante es que se ha visto que cuanto más extensas sean las redes sinápticas que mantienen un aprendizaje, esto es, cuantas más zonas del cerebro queden conectadas por ellas, mejor se va a recordar y, sobre todo, con más eficiencia se van a utilizar estos conocimientos en el futuro. En este contexto cabe decir que la corteza cerebral, que forma las capas externas del cerebro, está organizada en zonas que generan y gestionan actividades diferentes, como la vista, el oído, el lenguaje, el control motor, la empatía, la planificación, el raciocinio, la toma de decisiones, la gestión emocional, etcétera. Dicho de otro modo, el cerebro prioriza los conocimientos que sean transversales y contextualizados, que incluyan elementos diversos relacionados, mucho más que los extremadamente puntuales y restringidos. En clave educativa universitaria implica ayudar a los alumnos a generar estas relaciones transversales con otros temas, sean del mismo ámbito de conocimiento o de otro, para que generen redes sinápticas cuanto más extensas mejor.

## 5.4. La memoria y las funciones ejecutivas

La memoria ante los aprendizajes, sin embargo, no se genera inmediatamente. Inicialmente se produce una memoria sensitiva, que dura menos de un segundo. Es la vía de entrada de cualquier aprendizaje a través de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto o propiocepción). Si la entrada sensorial activa la atención, entonces se genera una memoria a corto término. En caso contrario, ni tan siquiera se percibe. Es un sistema bidireccional: una entra sensorial estimulante activa la atención y unos alumnos que mantengan su atención focalizada de

manera intrínseca captarán mucho mejor cualquier entrada sensorial que les ofrezcamos con nuestras explicaciones o con las experiencias que les proporcionemos.

La memoria a corto término incluye principalmente lo que se denomina **memoria de trabajo**. Esta consiste en los distintos elementos que podemos barajar simultáneamente para clasificarlos, categorizarlos, buscar similitudes o diferencias, extraer conclusiones, etcétera. Se calcula que, en promedio, se pueden mantener siete ítems en la memoria de trabajo, pero hay personas que pueden superar esta cantidad y otras son incapaces de alcanzarla. La memoria de trabajo dura menos de 20 segundos, tras los cuales es posible recuperar algunos de sus ítems si se mantiene la atención focalizada en este proceso. En este sentido, el **estrés crónico** disminuye la eficiencia de funcionamiento de esta zona del cerebro, que se encuentra radicada en los denominados lóbulos frontales junto con las redes que permiten planificar el futuro y visualizar futuros alternativos, reflexionar sobre ellos para analizar racionalmente los pros y contras, tomar decisiones basadas en estos aspectos, flexibilizar nuestras respuestas para que se adapten a entornos cambiantes e impredecibles, y adecuar el comportamiento para alcanzar los objetivos propuestos, lo que implica la gestión de los impulsos emocionales.

La flexibilidad cognitiva, la gestión emocional y la memoria de trabajo constituyen lo que se denominan «funciones ejecutivas», cuya tarea principal es actuar de gestores del comportamiento, incluidos los comportamientos asociados a los aprendizajes. Todo ello se puede potenciar a través del uso, que estimula nuevas conexiones sinápticas. Las estrategias pedagógicas en la universidad, por consiguiente, deben contemplar estos aspectos, que van a ser cruciales para el desarrollo futuro de los alumnos.

La memoria a corto término también es efímera, pero si se dan las condiciones adecuadas termina consolidándose en memoria a largo término. ¿Cuáles son estas condiciones? Básicamente dos: las repeticiones y, muy especialmente, la implicación emocional. Dicho de otro modo, las emociones contribuyen a generar aprendizajes a largo término que sean mucho más eficientes.

## 5.5. Emociones, atención y motivación

No se puede hablar de aprendizajes sin tener en cuenta el papel de las emociones, aunque estos sean racionales. Las emociones son patrones de conducta preconscientes que se generan cuando hay que dar una respuesta rápida ante cualquier situación. Hay muchas emociones posibles, pero las más básicas y transversales son el miedo, la ira, el asco, la tristeza, la alegría y la sorpresa. Las respuestas reflexivas son mucho más lentas y consumen más energía metabólica, por lo que las emociones constituyen un elemento clave de supervivencia. Tanto es así, que cualquier aprendizaje que tenga **emociones asociadas** queda fijado más eficientemente en las conexiones sinápticas que sustentan la memoria a largo término, porque funcionalmente el cerebro considera que es importante para la supervivencia. Y, puesto que es importante, mejor fijarlo bien, por si vuelve a ser necesario.

Es, sin embargo, un arma de doble filo. El miedo es una emoción, y a través del miedo se pueden estimular los aprendizajes. Pero tiene una consecuencia nefasta en la construcción de las personas, puesto que en el cerebro terminan asociadas las habilidades necesarias para aprender con esta emoción, que genera sensaciones incómodas. Por este motivo, aprender con miedo o por miedo (miedo a suspender, o a lo que sea, que normalmente lo genera el propio estudiante, pero que como docentes podemos magnificar o alternativamente reconducir según cuál sea nuestra actitud), tiende a forjar personas menos transformadoras y con menos capacidad de cambio, puesto que cualquier cambio implica realizar nuevos aprendizajes, que a priori serán percibidos como incómodos. El miedo como emoción es imprescindible para la supervivencia –de ello no hay ninguna duda–, puesto que, en caso contrario, no huiríamos o no nos protegeríamos ante un peligro inminente, pero no debe ir asociado a los aprendizajes académicos. Ya lo comentábamos anteriormente: no solo es importante qué se aprende (o qué se enseña) para incrementar las conexiones sinápticas y la plasticidad neural, sino también cómo se aprende (o cómo se enseña). Este *cómo* es lo que contribuye a generar personas que respondan con miedo o alternativamente con curiosidad ante cualquier novedad o incertidumbre.

¿Qué emociones son las más útiles en educación para contribuir a fijar aprendizajes eficientes en personas que sean transformadoras? Hay dos, la **alegría** y la **sorpresa**. La alegría, que identificamos con una cara relajada (no es necesario reír y ni tan siquiera sonreír de manera evidente) es una emoción que transmite confianza. Y se aprende de las personas en quienes se confía, y se rehúyen los consejos de quién se desconfía. Sin embargo, es una emoción poco intensa. Sirve para generar un ambiente agradable de aprendizaje, pero no estimula grandes aprendizajes. Ahí es donde interviene la sorpresa.

Todas las emociones se generan en las amígdalas, unas estructuras primitivas del cerebro que forman parte del llamado sistema límbico. La sorpresa, que cursa con curiosidad, se genera ante una situación inesperada, un cambio de ritmo, una anécdota, un cotilleo, etcétera. Cualquier profesor observador se habrá dado cuenta de que los alumnos están más atentos cuando explicamos un cotilleo aparentemente irrelevante relacionado con la asignatura que cuando estamos desarrollándola de forma convencional.

La sorpresa se genera en las amígdalas, y activa rápidamente otra zona del sistema límbico denominada tálamo. El tálamo es el centro de la atención, lo que explica la observación anterior. El tálamo, además, junto con otras zonas del cerebro, como el denominado estriado, forma parte de los circuitos de motivación, lo que contribuye a que los alumnos sigan explorando el tema una vez terminen nuestras explicaciones. Y todo ello activa zonas de recompensa del cerebro, como el mismo estriado, que generan sensaciones de bienestar, lo que impulsa a mantener las ganas de seguir aprendiendo y progresando; es decir, contribuye a formar personas con más capacidad de transformación.

## 5.6. La mirada docente

Además, hay otro elemento importante: la mirada del docente. A través de la **mirada** comunicamos nuestro estado emocional. Se ha visto que los profesores que miran a sus alumnos transmitiéndoles confianza y altas expectativas en sus logros contribuyen a que sus

alumnos consigan mejores resultados, puesto que les ayudan a confiar más en sus posibilidades y a esforzarse para cumplir con las expectativas. El esfuerzo, por cierto, no solo es tan necesario como siempre lo ha sido, sino que además se ha visto que, cuando se ve recompensado por los logros alcanzados, se activa el estriado y se producen grandes cantidades de dopamina. Este hecho conlleva un incremento en la motivación y genera sensaciones de bienestar, que promueven el crecimiento cognitivo de la persona.

## Bibliografía


Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.

—— (2019a). *Neurociencia aplicada a la educación*. Madrid: Síntesis.

—— (2019b). Genetics and learning: How the genes influence educational attainment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1622.

Burguet, M. y Bueno, D. (2014). *Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogía i la neurociencia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

# 6. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

— **Evangelina González**
[IDP/ICE, UB]

— **Lourdes Marzo**
[IDP/ICE UB]

— **Sebastián Rodríguez**
[Facultad de Educación, UB]

Dicen los «estudiosos» del tema, sobre todo si son del otro lado del Atlántico, que, más allá del antiquísimo y permanente modelo global tutorial de universidades como Oxford o Cambridge, aparece la fecha de 1841, ligada al Kenyon College (Estados Unidos), como una de las primeras iniciativas de tutoría universitaria: cada estudiante podía elegir a un profesor como *advisor* y amigo, así como vía de comunicación con el profesorado de la institución.

En nuestro contexto, y acelerando el reloj del tiempo, se da un «fundamento normativo» en el que se recoge el derecho del estudiante universitario a recibir tutoría, tanto en el grado como en el posgrado (art. 46 de la LOU y regulaciones posteriores). Ya en el *Régimen del profesorado universitario* se establecen seis horas de tutoría semanal para el profesorado con dedicación completa (según las necesidades docentes e investigadoras).

Desde la adaptación al EEES, y en el marco de los procesos de verificación y acreditación de las titulaciones, la tarea tutorial forma parte del sistema de apoyo (información sobre acceso y admisión, servicios de orientación y recursos para el aprendizaje, orientación profesional…) que, por lo que concierne a la etapa de formación uni-

versitaria, la institución ha de proveer como parte de su servicio. No ha de extrañar, por tanto, que la calidad del sistema tutorial y de orientación aparezcan en nuestro sistema como estándar de acreditación de titulaciones.

Más allá de nuestro sistema, normativas semejantes aparecen en el aseguramiento de la calidad en otros países europeos.

Finalmente, la Unesco publica en 2009 un manual para la acción: *Student affairs and services in Higher Education: global foundations, issues and best practices*. El objetivo del manual es el de instar a las instituciones para que los servicios de apoyo general a los estudiantes (*students affairs*) tomen carta de naturaleza dentro de la institución en línea con la *World declaration on Higher Education.* Los resultados deseables deberán afectar a una mayor calidad de la experiencia educativa, la ampliación de los grupos de acceso, una mayor retención y progreso en las tasas de graduación.

## 6.1. Tutoría o información: concepto de tutoría

Tres grandes corrientes o tendencias alimentan la conceptualización de la tutoría y orientación universitaria: la de la **docencia** *(teaching),* la de la orientación y tutoría **académico-profesional** *(academic and career advising)* y la del **asesoramiento personal** *(counseling).* Estas corrientes, pese a aparecer en distintos momentos históricos, mantienen aún sus componentes diferenciales iniciales, si bien cada vez más se produce transversalidad entre las mismas. Así, podemos hablar de las «caras» de la tutoría en la Educación Superior:

- La tutoría como ayuda para recuperar/consolidar aprendizajes.
- La tutoría como estrategia didáctica.
- La tutoría como referente relacional.
- La tutoría como información y orientación curricular.
- La tutoría como ayuda al desarrollo académico-profesional del estudiante.
- La tutoría como ayuda al desarrollo integral del estudiante.

La tutoría como **ayuda para recuperar/consolidar aprendizajes** (intensificación docente) es un tipo de tutoría tan antiguo como la propia función docente. Puede parecernos que solo es operativa en los niveles elementales de la enseñanza, pero la experiencia nos demuestra que no es así.

La tutoría como **estrategia didáctica** (*conducting tutorials*) se ha identificado con los modelos de ciertas universidades del ámbito anglosajón. El profundo cambio que supone pasar a un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje del estudiante, mediante el desarrollo de competencias que le posibiliten un aprendizaje continuo y una adaptación a la variedad y pluralidad cultural del espacio europeo, reclama, entre otras exigencias: 1) que los programas tengan contenidos en función de aquello que la persona que aprende debe saber y saber hacer y no en función de lo que la persona que enseña sabe o cree saber y hacer; 2) que se vincule el saber y el saber hacer a proyectos significativos de aprendizaje, que reclamen una necesaria interacción profesor-estudiante (individual y grupal), así como la interacción y trabajo cooperativo entre los propios estudiantes; 3) que la relación estudiantes-profesor esté basada en la cooperación, mutua confianza y responsabilidad compartida. Hacer a los estudiantes protagonistas significa otorgarles poder ¡hasta en la evaluación! ¿Cómo, si no, podrán valorarse determinadas competencias?

La tutoría como **referente relacional** es facilitadora de la integración académico-social del estudiante. Existe evidencia suficiente para apoyar la tesis de que la calidad del tramado relacional que un estudiante establece dentro de un centro o institución universitario no solo es facilitador de su aprendizaje, consecuencia del efecto beneficioso de la integración académica y social conseguida, sino que constituye uno de los más potentes indicadores de satisfacción personal con la experiencia formativa vivida. En definitiva, la imagen que nos llevamos de una universidad está asociada al cómo nos sentimos dentro de ella.

La tutoría como **información y orientación curricular** tal vez constituya esta una de las caras más conocidas de la tutoría, especialmente si la estructura de los estudios presenta diferentes itine-

rarios curriculares y, en consecuencia, un alto grado de optatividad que exige decisiones de elección al estudiante. A veces es la menos eficiente para que la desarrollen por los tutores. Si se dispone de un buen sistema de información, se ahorra mucho esfuerzo de los tutores, y pueden dedicarse a otras tareas de tutoría. También puede contribuir a la difusión entre los estudiantes de las fuentes de información.

La tutoría como **ayuda al desarrollo académico-profesional del estudiante** es la que está más próxima a la acción orientadora profesionalizada. Denominada *academic and career advising,* implica una fundamentada preparación del tutor; de aquí la necesidad de contar con un plan de apoyo profesional a la función tutorial; pero, sin duda alguna, el tutor constituye una valiosa ayuda para profundizar en la relación entre educación y vida, en la identificación de objetivos académicos y profesionales. En definitiva, ayuda a elaborar un proyecto global en el que los estudios que cursa se den la mano con la dimensión profesional futura.

La tutoría como **ayuda al desarrollo integral del estudiante** entronca con la dimensión de asesoramiento personal, incluyendo todos los aspectos de la vida del estudiante, con claros fundamentos psicológicos; en muchas ocasiones emerge a partir de problemáticas específicas, de obstáculos en el desarrollo como personas. Nuevamente, y con mayor intensidad, se reclama la existencia de servicios de apoyo especializados que pueda ser de referencia para la acción tutorial. Buen consejo encierra la sugerencia del profesor Ferrer (2003):

> Debe huirse de todo enfoque protector y paternalista, favorecer en todo momento el avance por el camino de la madurez, de forma que paulatinamente adquiera confianza en sí mismo, capacidad de iniciativa y de planificación de su futuro, aprendiendo a definir sus objetivos atendiendo a los recursos de los que dispone y, también, a sus limitaciones y asumiendo responsabilidades personales cada vez de mayor importancia.

## 6.2. El acompañamiento del estudiante

El contexto universitario actual es de una alta **complejidad**, caracterizado por la movilidad de los estudiantes, formación previa heterogénea, situaciones personales diferenciadas, formación abierta y pluridisciplinar, trabajo autónomo, etc. Todo ello reclama una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo al estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes y de desarrollo de las competencias, con el horizonte dinámico del proyecto personal y profesional.

Si bien algunos de estos retos requieren atención profesionalizada que supera la competencia de un tutor universitario, en el ámbito específico del aprendizaje disciplinar, la atención tutorial se convierte en una tarea esencial del profesor. El objetivo de un trabajo autónomo por parte del estudiante exige prestar ayuda al estudiante. En el espacio de las horas de estudio y trabajo no presencial, la tutoría adquiere una relevancia fundamental. Se reclama una atención y orientación más personalizada en los procesos de aprendizaje e integración de los diferentes contenidos curriculares a lo largo del itinerario universitario, tanto en la dimensión teórica como en la de las prácticas profesionales.

Hay que diferenciar la tutoría cuando se plantea como una mera «reserva» de horas de atención al estudiante, con una actitud pasiva por parte del profesorado que espera que los alumnos acudan a él (cosa que rara vez sucede), de aquella tutoría en la que el docente diseña estrategias activas para realizar un seguimiento de sus estudiantes.

Como bien apuntan algunos autores, especial importancia tiene el acompañamiento tutorial en la etapa de **transición a la universidad**, donde el estudiante experimenta un cambio significativo en su vida, en su autoconcepto y en su aprendizaje. Algunos de estos cambios son predecibles y deberían preverse ya en la planificación de la tutoría. Otros, sin embargo, no podrán ser anticipados, pero habrá que darles igualmente cabida en el espacio de la acción tutorial.

## 6.3. El *continuum* de la tutoría académica y su abordaje

La identificación de los diferentes tipos de transición que el estudiante ha de afrontar en la trayectoria temporal de su periodo formativo es una buena aproximación para diseñar un plan de acompañamiento global al estudiante. Tres momentos o fases pueden identificarse:

a) Inicio de los estudios universitarios: Múltiples y diferenciadas necesidades reclaman ser atendidas al inicio de los estudios. Por un lado, todo lo relacionado con la información de los estudios que se inician y cómo «subsistir», la meta de persistir (frente a la decisión de abandono) o de «reconvertir» una inadecuada elección constituyen el faro que orienta la acción de tutoría en esta fase.
b) Orientación del currículo formativo: La compleja estructura de los planes de estudio reclama diversas decisiones por parte de los estudiantes. De aquí que la acción tutorial sea necesaria para la configuración de un flexible «proyecto formativo personalizado» que permita el mejor aprovechamiento de esas decisiones.
c) Afrontamiento de la inserción profesional: Itinerarios curriculares, trabajo final de grado (TFG) o prácticas profesionales constituyen elementos claves que alimentan el «proyecto profesional» que debería iluminar el último tercio del programa formativo. No cabe duda de la necesidad de ayuda para poder afrontar las decisiones (¡y su implementación!) que habrá de afrontar todo estudiante.

## 6.4. Planificación de la acción tutorial (PAT)

Es necesario disponer de un «plan» que integre en un *continuum* el conjunto de acciones que conlleva atender las diferentes necesidades del alumnado que emergen en esas fases. Tomando como referencia el centro o facultad, el PAT debería articularse atendiendo al marco general de la universidad, al PAT de centro, al modelo organizativo y a los agentes que participan en el PAT.

El **marco general de la universidad** debería haberse pronunciado sobre si su acción formativa toma al estudiante como «centro» (*student centered learning)* y, en lógica consecuencia, la acción tutorial es un componente básico de su enfoque educativo; asimismo, debe estar definido el reconocimiento de la tutoría dentro de la función docente.

El **PAT de centro**, por lo que respecta al contenido de acción que hay que definir, deberá considerar: el diagnóstico de las necesidades específicas de cada fase, momento o tipo de transición; la formulación de los objetivos de logro asociados a la satisfacción de las necesidades identificadas, y la especificación de las acciones pertinentes para alcanzar los logros, con identificación de recursos y tiempo de ejecución.

El **modelo organizativo** para llevar a término el plan requiere considerar: la tutoría individual y la tutoría grupal y sus agentes (tutores), la gestión y coordinación del PAT, la rendición de cuentas (evaluación del PAT) y las acciones de apoyo (formación de tutores y servicios complementario).

Los **agentes que participan en el PAT** para llevar a cabo las diferentes acciones del mismo, son: los equipos directivos y de coordinación de los centros, encargados del diseño y organización del PAT, así como de la organización de algunas actividades generales informativas; el profesorado-tutor, encargado de tutorizar a un grupo de estudiantes; los alumnos tutores, estudiantes que tutorizan a compañeros, normalmente de cursos inferiores, en diferentes acciones, como acogidas, nivelación de conocimientos o acompañamiento a estudiantes con necesidades especiales (es la conocida como «tutoría entre iguales», que permite un mayor acercamiento a las necesidades de los estudiantes tutorizados, puesto que han pasado recientemente por procesos similares –este tipo de tutoría debería ser complementaria a la tutoría ejercida por el profesor tutor, que será el encargado de coordinar y supervisar las acciones realizadas; no debería ser entendida nunca como un tipo de tutoría que sustituya a la función del profesor tutor–), y otros servicios de apoyo al estudiante, como servicios de información y orientación, servicios de apoyo psicológico, etcétera.

## Consideraciones sobre el desarrollo del PAT

Uno de los aspectos conflictivos de un PAT es la posible desconexión entre lo que se plantea realizar desde el PAT y la actividad cotidiana que se deriva del desarrollo del programa de estudio. Por otra parte, una cuestión es identificar acciones efectivas y otra llevarlas a término. En muchas ocasiones se inician programas de intervención que no se concluyen o no se evalúan sus logros.

Con frecuencia, los programas de PAT sobreviven al margen del profesorado, como si se tratara de la responsabilidad de determinados servicios o unidades no docentes. Generalmente, el profesorado atribuye el fracaso del estudiante a su falta de competencia, trabajo y preparación previa; por tanto, no concibe que su forma de actuar sea un factor de abandono. La implantación de sistemas de tutoría académica para facilitar el desarrollo competencias es de escasa eficacia a no ser que esta tutoría esté integrada o conectada con la evaluación de los aprendizajes disciplinares. El estudiante acude a la tutoría si siente la necesidad para rendir cuentas.

## ¿Cómo visibilizar los logros de la acción tutorial?

En instituciones con sólida experiencia de acompañamiento a los estudiantes (contexto anglosajón), se extiende la práctica de documentar la trayectoria formativa del estudiante más allá del clásico expediente académico. El denominado Plan de desarrollo personal (PDP) constituye el documento personalizado, y propiedad de cada estudiante, en el que se recoge la información resultante de las diferentes actividades, diagnósticos y elaboraciones que cada estudiante ha ido produciendo a partir de su proyecto académico y profesional (portafolio).

El objetivo es hacer a los estudiantes **más efectivos, independientes y reflexivos a partir del análisis de sus fortalezas y debilidades**, así como poder planear y tutorizar el progreso hacia el logro de los objetivos personales, mejorando sus habilidades de estudio y gestión de la carrera. Por otra parte, acciones formativas, más allá del aula, permitirán a los estudiantes ampliar el universo del aprendizaje (aca-

démico/no académico). Finalmente, el PDP puede constituir, a modo de currículum vitae, la tarjeta de presentación ante terceros. De esta manera, el estudiante aprende a comunicar a otros («vender») el potencial personal.

Finalmente, el PDP permite a la institución facilitar y mejorar la tutorización de sus estudiantes, mejorar la efectividad de las experiencias fuera de clase y del campus, crear un mecanismo que permita acreditar las competencias de gestión de la carrera, centrar la atención en ayudas específicas a la inserción laboral. De un modo muy especial, generará un referente para las diferentes acciones del sistema de apoyo al estudiante que permita constituir la evidencia que soporte el juicio externo sobre la calidad del sistema de apoyo al estudiante.

## La tutoría grupal versus tutoría individual

La asignación de quince estudiantes a un profesor-tutor no significa que se haya configurado un grupo de tutoría, sino que se ha dado el paso de posibilitar la reunión-comunicación entre ellos. Ha de transcurrir un cierto tiempo y determinados acontecimientos para que se pueda hablar de un verdadero grupo de tutoría universitaria.

Podremos hablar de grupo si se interiorizan fines y objetivos comunes, se logran un conjunto de interrelaciones entre los estudiantes, funcionan con arreglo a unas normas y cada uno de ellos identifica y asume diferentes roles en orden a conseguir los objetivos fijados. La labor del tutor en orden a facilitar el establecimiento de tal grupo pasa por conocer las características de sus tutorandos y facilitar el conocimiento entre ellos.

El perfil del alumnado, procedente de unos de los módulos de matrícula (datos sociodemográficos generales), no cubren, como es lógico, la totalidad de aspectos de interés para cada una de las situaciones o grupos de tutoría. De aquí la necesidad de recurrir a la utilización de instrumentos más o menos formalizados que permitan dar a conocer los aspectos que en ese momento interesan: la experiencia y preparación previas, el contexto de apoyo familiar y social (especial

para el alumnado nuevo) y el conocimiento y expectativas sobre los estudios (tanto en el primer año como en posteriores etapas, ciclos, itinerarios, etc.).

## 6.5. El estudiante de primer curso y de nuevo acceso

La problemática de la transición bachillerato-universidad es hoy un fenómeno de preocupación y un tema de debate. Los sistemas de élite y selectivos cada vez son más exclusivos y menos extendidos. En consecuencia, asistimos a la aparición de un colectivo significativo de estudiantes «no tradicionales». Dentro de esta categoría cobran especial atención el cada vez más extenso grupo de estudiantes de «primera generación»: aquellos que proceden de entornos familiares en los que sus miembros no han asistido a la universidad.

Recientes estudios ponen de manifiesto la especial significación política y educativa que tiene el análisis de las trayectorias de cohortes de estos estudiantes con nuevas necesidades. La demanda de la sociedad del conocimiento de primar la formación y desarrollo de competencias genéricas, que sean facilitadoras de un aprendizaje continuo y de una flexibilidad y adaptación al cambio, reclama una atención específica a las necesidades de estos grupos.

Como señalan Hussey y Smith (2010), una serie de **cambios** acontecen en el estudiante universitario:

- Conocimiento y comprensión de la disciplina y desarrollo de habilidades: El cambio más evidente y significativo es el que convierte al estudiante de novicio a conocedor («enterado») de una determinada disciplina (historia, química, ingeniería…). Difícilmente se alcanzará un buen rendimiento si no aparecen cambios positivos en su autonomía como estudiante.
- Estilos de aprendizaje: La modificación del aprendizaje superficial de hechos y conceptos por un modo de aprender que guíe a la comprensión y explicación de los fenómenos será una clara evidencia de una transición exitosa.

- Integración social y cultural: Convertirse en estudiante universitario implica un proceso de integración en una nueva y específica cultura del conocimiento. Conocer y asumir las reglas y *modus operandi* de una determinada disciplina no es tarea fácil sin la continuada interacción entre estudiantes y profesorado.
- Autoconcepto, autoestima y autoeficacia del estudiante: Se producen cambios en el conjunto de creencias que una persona tiene sobre sí misma (personalidad, aptitudes, habilidades, comportamiento, etc.). Su valoración positiva o negativa modificará su autoestima y, en consecuencia, la creencia de que determinados logros se alcanzarán en la medida en que él o ella lo intente (autoeficacia).

Un dato que pone de manifiesto la relevancia de la atención a los estudiantes de primer año es el hecho de que en Estados Unidos se crea en 1998 el National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. Este centro ofrece todo tipo de recursos, así como información sobre «buenas prácticas» de atención a este tipo de alumnado.

En el trabajo de Rodríguez Espinar (2014) *What works? Student Retention & Success Programme,* tras revisar relevantes investigaciones sobre el tema, se responde a dicha cuestión. En el núcleo de la respuesta aparece el sentimiento de pertenencia a la institución, sentirse partícipe de un proyecto personal insertado en el conjunto de acciones formativas significativas de la institución, y no de las marginales, voluntarias o de recreo. El clima o atmósfera académica es el nutriente fundamental que hace nacer y crecer dicho sentimiento. Las relaciones de apoyo entre iguales, la significativa y productiva interacción alumnado-profesorado o el desarrollo en dirección positiva de los cambios antes mencionados generan la confianza e identidad de estudiantes con éxito.

Los momentos claves de la **atención tutorial en el primer año** de universidad son los siguientes: entrada/matrícula, el primer mes de estudios, reflexión sobre el primer semestre ante la primera «rendición de cuentas» (final del primer semestre), durante el segundo semestre para valorar su «marcha», ante la segunda «rendición de cuentas» y la valoración del primer año de estudios.

## 6.6. A modo de corolario

No hay duda de que, más allá del obligado cumplimiento formal de los requerimientos de acreditación de los programas, y si se compromete una formación de calidad, las instituciones han de conocer y analizar las necesidades de sus estudiantes, establecer prioridades de abordaje, identificar o generar recursos y poner en acción, previa identificación de «buenas prácticas», todo lo necesario para poder dar respuestas a las demandas identificadas.

En un sistema educativo extenso y complejo, y en un contexto cada vez más diverso y global, sus etapas o subsistemas han de establecer mecanismos de conexión que aseguren la continuidad en la formación. Limitar la atención a la exclusiva dimensión disciplinar (saber), es «mutilar» el derecho del estudiante a su desarrollo global como persona. Por otra parte, una política y modelo de acceso «abierto», pero sin apoyo al estudiante, no genera igualdad de oportunidades.

## Bibliografía


Ferrer, V. (2003). La acción tutorial en la Universidad. En: Michavila, F. y García Delgado, J. (coords.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

Figuera Gazo, P. (ed.) (2014). *Persistir con éxito en la Universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.

Hussey, T. y Smith, P. (2010). Transitions in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (2), 154-164.

O'Donnell, V. L., Kean, M. y Stevens, G. (2015). *Student transition in Higher Education. Concepts, theories and practices.* Nueva York: Higher Education Academy.

Rodríguez Espinar, S (2004). *Manual de tutoría universitaria*. *Recursos para acción.* Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

—— (2014). La problemática en la determinación de las buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En: Figuera Gazo, P. (ed.). *Persistir con éxito en la Universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Barcelona: Laertes.

Unesco (2009). *Student affairs and services in Higher Education: global foundations, issues and bestpractices* París: Unesco.

SEGUNDA PARTE

# EL DÍA A DÍA DEL DOCENTE

# 7. LA PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA Y DE LA DOCENCIA*

— **Artur Parcerisa**
[Facultad de Educación, UB]

— **Rosa Sayós Santigosa**
[Facultad de Educación, UB]

— **Juan Antonio Amador**
[Facultad de Psicología, UB]

— **Markus González**
[Facultad de Derecho, UB]

Si sabemos hacia dónde queremos encaminar nuestra acción docente, orientaremos mejor nuestros pasos y si nos vemos obligados a dar algún rodeo, nos será más fácil retomar el rumbo. La acción docente es intencional, se pretende conseguir algo. Por ello es necesario definir lo que se pretende (las intenciones formativas) y cómo lo conseguiremos: la metodología y la evaluación.

Este capítulo trata de los documentos básicos de planificación en manos del profesorado (el plan o guía docente y el programa) y de la planificación diaria de las clases. Se propone una visión de sistema que interconecte los componentes de la planificación y se trata la coordinación entre docentes como una cuestión clave para la coherencia de la acción docente. Por su relevancia y especificidad, se incluye un breve apartado sobre la docencia en inglés.

*Artur Parcerisa: apartados 1, 2 y 3; Rosa Sayós y Juan Antonio Amador: apartado 4; Markus González: apartado 5.

## 7.1. El plan o guía y el programa docente

Una titulación universitaria se estructura en un plan de estudios constituido por una serie de asignaturas. Cada asignatura debe tener un plan o guía docente y puede tener también un programa. Se trata de tres niveles de concreción del currículum.

¿Qué diferencia existe entre el plan y el programa docentes? La diferencia se encuentra en el grado de concreción y en la responsabilidad de su elaboración y aprobación.

El plan docente es común para todos los grupos de estudiantes donde se impartirá la asignatura. **El programa concreta el plan docente para un grupo-clase** específico de estudiantes, puesto que a menudo una asignatura se imparte en diversos grupos-clase.

La responsabilidad de elaborar y aprobar el plan docente es del departamento universitario que tiene adscrita la docencia de la asignatura. El programa es responsabilidad del profesorado que imparte la docencia en un grupo-clase determinado. Cuando la asignatura es impartida por diversos profesores, en el programa se recogerá lo que desea introducir cada docente, en el marco del plan docente.

La guía o plan docente es un documento público donde se especifican las intenciones formativas (lo que pretende enseñar la asignatura) y las líneas generales de cómo se pretenden conseguir estas intenciones: metodología de trabajo y características de la evaluación.

Por otra parte, elaborar un plan y un programa docentes supone una oportunidad para reflexionar sobre la práctica para mejorarla Diseñar un nuevo plan o un programa, o revisarlos para mejorarlos, debe entenderse como una buena oportunidad para mejorar la docencia y el aprendizaje universitarios. Reflexionar (preferiblemente con otros docentes) sobre estos documentos tiene que servir para orientar nuestra docencia y para ver cómo podemos mejorar las estrategias de enseñanza, los recursos, el sistema de evaluación, la concreción de objetivos y contenidos...

## Componentes del plan docente

Cada universidad tiene su propia normativa sobre planes o guías docentes y sobre programas; a menudo, con una misma normativa encontraremos diferencias. Como el programa desarrolla el plan docente, no existe una línea divisoria fija entre lo que estrictamente corresponde a uno y a otro documento. Así pues, encontraremos planes docentes donde se concreta y detalla más que en otros. Algunos planes docentes se asemejan mucho a un programa, mientras que otros son más generales y dejan más aspectos para concretar en los programas de los distintos grupos-clase.

Sean más o menos detallados, los planes docentes tienen que especificar unos mínimos que garanticen la coherencia de la asignatura y que contengan la información necesaria para orientar a los estudiantes y para servir de guía al profesorado.

Tomando como ejemplo la normativa sobre plan docente de la Universidad de Barcelona, recogemos una propuesta de componentes de una guía o plan docente.

- **Datos generales de la asignatura**. Estos datos se refieren a las características de la asignatura desde el punto de vista organizativo (denominación de la asignatura, titulación, créditos, etc.).
- **Recomendaciones y requisitos**. Si se considera conveniente, pueden indicarse algunas recomendaciones a tener en cuenta por el estudiante (por ejemplo, la conveniencia de haber cursado determinada asignatura previamente) o requisitos (por ejemplo, la necesidad de haber cursado previamente determinada asignatura).
- **Competencias**. La asignatura tiene que contribuir a que el estudiante progrese en determinadas competencias de la titulación. Por lo tanto, en el plan docente hay que indicar qué competencias transversales y qué competencias específicas de la titulación se trabajan en la asignatura.
- **Objetivos**. Los objetivos acotan lo que se pretende en la asignatura, puesto que las competencias siempre son muy generales. Para ayudar a clarificar el objetivo, algunos planes docentes indican

para cada uno de los objetivos si se refieren al aprendizaje de conocimientos en sentido estricto (lo que el estudiante tiene que saber), de procedimientos o habilidades (lo que el estudiante tiene que saber hacer) o de actitudes (lo que se refiere a la manera de ser y de estar).

- **Bloques de contenido**. Los temas o bloques de contenido especifican sobre qué deben aprender los estudiantes para conseguir los objetivos de la asignatura. Para que el plan docente cumpla su función de orientar sobre la asignatura es importante que se vea con claridad cuáles son los contenidos básicos de la asignatura, pero puede dejarse para el programa un mayor nivel de especificación. En todo caso, no basta con un enunciado demasiado genérico porque no serviría para orientar suficientemente.
- **Metodología**. En el plan docente debe encontrarse una descripción general de cómo se trabajará en la asignatura que sirva al alumnado para hacerse una idea de lo que se espera de él a lo largo del desarrollo de la asignatura. Hay que indicar el tipo de actividades o tareas.
- **Evaluación**. Este es un apartado muy importante puesto que el estudiante se rige, por encima de todo, por los criterios de evaluación. Por otra parte, al ser el plan docente el documento donde se explicita el funcionamiento de la asignatura, hay que ser muy cuidadosos en recoger de manera clara cómo será la evaluación. Hay que indicar los mecanismos o instrumentos de evaluación y las evidencias que se le pedirán al estudiante, especificando si tendrán carácter individual o grupal. También se tiene que indicar la ponderación de cada evidencia para la evaluación acreditativa. Si se considera adecuado dejar un margen para que en los distintos programas pueda haber algunas diferencias, como mínimo debería especificarse un intervalo, con el valor mínimo y el valor máximo que podrá tener la evidencia. Asimismo, debe indicarse aproximadamente cuándo se deberá presentar cada evidencia. En el caso de que sea posible optar entre diversas posibilidades de evaluación, deben indicarse los requisitos para acogerse a una u otra posibilidad. Si existe algún

tipo de reevaluación, también deben indicarse sus características y requisitos.
- **Fuentes de información**. En el plan docente hay que referenciar las fuentes de información más importantes.

## Componentes del programa de la asignatura

El programa desarrolla con más detalle el plan docente y lo concreta para un grupo-clase específico. Se trata del documento que debe servir de orientación directa a los estudiantes y, por lo tanto, debe ser lo suficientemente **explícito** para que cumpla esta función. Para evitar que el estudiante tenga que trabajar con dos documentos, lo recomendable es que el programa incluya el plan docente y su desarrollo más detallado. Además de lo que ya consta en el plan docente, el programa puede completar información general sobre la asignatura, pero especialmente tiene que **orientar** sobre cada uno de los bloques de contenido o temas.

Tomando de nuevo como referencia el modelo de la Universidad de Barcelona, se proponen los componentes de un programa, para cada tema o bloque de contenidos: el título del tema, los objetivos de la asignatura que se desarrollan en este tema, los contenidos que se desarrollan en el tema, las actividades o tareas que se proponen y los recursos (bibliográficos, videográficos…).

Esta propuesta es solo orientativa. Es importante que esté claro **a qué objetivos responde cada bloque** de contenidos y que se especifiquen los contenidos concretos que se desarrollarán (cognitivos, procedimentales y actitudinales). Respecto a las actividades o tareas que ha de realizar por el alumnado, pueden circunscribirse a un bloque de contenidos, pero también puede tratarse de actividades o tareas más transversales, que sirvan para el aprendizaje de contenidos de temas diversos (por ejemplo, elaborar un proyecto que requiera de contenidos correspondientes a distintos bloques). Lo mismo sucede con los recursos: pueden ser específicos para un tema o más generales.

En el siguiente apartado se plantean algunas consideraciones respecto a los componentes de la planificación docente.

## 7.2. Intenciones formativas, evaluación y metodología como un sistema

Las **tres piezas básicas** que hay que articular en una planificación docente son las intenciones formativas (qué se pretende lograr) y los dos componentes para conseguir aquellas intenciones: la evaluación y la metodología (en sentido amplio, incluyendo estrategias de enseñanza-aprendizaje, técnicas, recursos…).

Cada uno de estos tres componentes tiene entidad y personalidad propia, pero no pueden entenderse sin relacionarlos con los otros dos componentes. La planificación docente es un sistema donde cada componente se relaciona con los demás y el resultado depende de esta relación. Para una planificación rigurosa y coherente es necesario que **los tres componentes básicos estén alineados**. Esta alineación es una de las claves para favorecer un buen aprendizaje. Veamos algunas consideraciones sobre cada uno de los tres componentes.

### Intenciones formativas

De la más general a la más concreta, las intenciones formativas se especifican en las competencias, los objetivos y los contenidos.

Cada titulación universitaria tiene definidas unas **competencias** y su finalidad es que todos los estudiantes las desarrollen de manera que, al finalizar sus estudios, sean suficientemente competentes para enfrentarse a la práctica profesional y para ser ciudadanos activos. Desde cada asignatura hay que contribuir a esta formación competencial; por lo tanto, cada asignatura tiene atribuidas determinadas competencias transversales y específicas.

Las competencias son intenciones muy generales que tienen como característica su aplicabilidad a situaciones específicas propias de la práctica profesional. Se es competente cuando se movilizan e integran aprendizajes y recursos cognitivos para afrontar eficientemente determinadas situaciones. Al ser las competencias intenciones generales, hay que concretar qué aspectos de la competencia se pretende

trabajar en cada asignatura y en qué grado. Esta concreción se realiza mediante los objetivos de la asignatura.

Cada **objetivo** tiene que responder a una de las competencias y hay que garantizar que todas las competencias tengan objetivos que las delimiten. Los objetivos indican qué se pretende conseguir en la asignatura. Aunque podrían plantearse desde la perspectiva del docente, teniendo en cuenta que las competencias se refieren a lo que debe aprender el estudiante, desde nuestro punto de vista, los objetivos deberían redactarse desde la perspectiva del estudiante, indicando de qué debería ser capaz (identificar, relacionar, analizar, diseñar, elaborar, colaborar...).

Estos objetivos pueden ser más o menos generales (en todo caso, siempre más concretos que las competencias a las que se refieren), pero su redacción debe indicar claramente que es lo que se pretende en la asignatura; tienen que guiar y orientar al profesorado y al alumnado sobre qué se pretende conseguir con el desarrollo de la asignatura. Para su alineación con la evaluación y la metodología los objetivos tienen que ser claros.

Uno de los errores más habituales en las planificaciones docentes es el número excesivo de objetivos de aprendizaje. Hay que tener presente que para garantizar la adquisición de un objetivo se requerirá realizar actividades o tareas diversas, además de las tareas para su evaluación. La planificación como sistema y el alineamiento de sus componentes requieren que la cantidad de objetivos sea asumible: si no hay tiempo o posibilidades reales para realizar las actividades necesarias para su verdadero aprendizaje y para su evaluación, necesariamente hay que reducir el número de objetivos. El hecho de que aparezcan en el programa de la asignatura evidentemente no garantiza, por sí solo, su aprendizaje. **Los objetivos de aprendizaje** tienen que ser: escasos, suficientemente concretos y orientadores de las decisiones sobre metodología y evaluación.

Los **contenidos** suponen el grado más concreto de las intenciones formativas y cada uno de ellos tiene que relacionarse con uno o más objetivos. Son conocimientos científicos, habilidades o actitudes que tiene que aprender el alumnado.

Los contenidos pueden ser, por lo tanto, de tres tipos:

- conocimientos (en sentido estricto): indican aquello que el estudiante tiene que llegar a saber (por ejemplo, una normativa, el concepto de justicia, una fórmula, etc.);
- procedimientos o habilidades: indican lo que el estudiante tiene que saber hacer (por ejemplo, lectura, análisis de una situación, experimento, etc.);
- actitudes (que reflejan valores y normas de comportamiento): indican aquello que el estudiante tiene que manifestar en su manera de ser y de estar (por ejemplo, responsabilidad, colaboración, creatividad, etc.).

Un sólido aprendizaje de los contenidos es indispensable para ser competente, puesto que la competencia supone movilizar e integrar lo que previamente se ha aprendido. No basta con haber adquirido los contenidos necesarios para ser competente, se requiere también practicar su movilización en situaciones específicas, pero sin el aprendizaje de los contenidos no hay nada a movilizar.

## Evaluación

A pesar de que este manual dispone de un capítulo extenso sobre la evaluación, conviene aquí recordar algunos extremos.

La evaluación es **el componente que más influye en el estudiante**: en su grado de esfuerzo y en la selección de «lo que es importante». De ahí la necesidad de que quede claramente especificado cómo se realizará y la necesidad de visibilizar la relación entre intenciones formativas y evaluación.

Si se trata de evaluar el aprendizaje de competencias, hay que prever cómo se evaluará el proceso de aprendizaje de los distintos tipos de contenidos (conocimientos de hechos y conceptos, procedimientos y actitudes) y cómo se evaluará la movilización e integración ante situaciones específicas semejantes a las que podrán encontrarse en la práctica profesional (mediante la elaboración de proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos…).

Para pensar en cómo se planteará la evaluación, hay que tener en cuenta que esta puede cumplir **funciones distintas**: acreditativa o

certificativa, formativa o útil para la regulación de la acción docente y formadora o útil para la autorregulación del proceso de aprendizaje. Es importante tener claro qué función o qué funciones cumple cada una de las tareas de evaluación.

La **evaluación continuada** es imprescindible para las funciones formativa y formadora, puesto que se debe realizar a lo largo del proceso para que el docente y el estudiante puedan ir regulando su acción. Este tipo de evaluación solo tiene sentido si se entiende el aprendizaje como un proceso. Para planificar la evaluación hay que responder a las siguientes cuestiones: a quién se evaluará (a cada estudiante, a un grupo de estudiantes…), a quién le servirá la evaluación y para qué (al profesor para calificar, al estudiante para corregir y mejorar una tarea…), qué se evaluará (actitudes, la aplicación de una competencia…), quién evaluará (el docente, el estudiante, los estudiantes entre ellos…), cuándo se evaluará (al inicio del proceso para hacer un diagnóstico, durante el proceso, al finalizar un tema…) y qué instrumentos se utilizarán para evaluar (estudio de un caso, test, portafolio…).

## Metodología

En una visión de la planificación docente como sistema, las decisiones sobre la metodología deben ser coherentes con las intenciones formativas y con las previsiones sobre la evaluación. Se trata de diseñar una metodología donde se practique lo que se va a evaluar.

Si focalizamos la acción formativa en el proceso de aprendizaje del estudiante (donde lo importante es que aprenda), el alumno tiene que jugar un rol activo e implicarse, puesto que solo así es posible un aprendizaje profundo (en contraposición al aprendizaje superficial).

En toda metodología formativa, **el elemento central son las actividades o tareas**. Hay que diferenciar entre tareas presenciales, no presenciales pero dirigidas por el docente y de trabajo autónomo del estudiante. Estas tareas toman pleno sentido cuando responden a una estrategia formativa y se articulan coherentemente con otros componentes de la metodología. En la tabla 7.1 se recogen algunos ejemplos de estrategias.

**Tabla 7.1. Ejemplos de estrategias formativas**

| Estrategias | Funciones |
|---|---|
| Exposición oral, conferencia, charla, simposio, mesa redonda, panel | Transmitir conocimientos, informar. |
| Círculo comunicativo (sesiones monográficas para facilitar la comunicación entre personas de entornos distintos que comparten un aspecto en común), tertulia formativa, fórum temático | Compartir conocimiento, mejorar una situación entre todos, enriquecerse con un tema de interés común. |
| Contrato formativo, tutoría de seguimiento, proyecto formativo personalizado | Comprometer al estudiante en su proceso de aprendizaje, atender a la diversidad, desarrollar una pedagogía de transparencia y estimular la autonomía. |
| Estudio de casos, simulación, dramatización | Conectar la teoría y la práctica, fomentar el análisis, la reflexión y la toma de decisiones. |
| Juego, gamificación | Aprender a partir de experimentar una situación en un contexto poco formal. |
| Proyecto | Realizar una obra (individual o colectiva), aprendiendo y aplicando los conocimientos necesarios. |

La decisión sobre la estrategia o las estrategias formativas de la asignatura tiene que ser coherente con las intenciones formativas, con la materia que se imparte, con el contexto y con la necesidad de que el estudiante sea activo para construir un aprendizaje profundo, con sentido.

Una estrategia se concreta en unas actividades o tareas: toma de apuntes, debates, búsqueda de información fuera del aula, lectura de documentación, participación en un fórum telemático, etc. Además de las actividades o tareas, la estrategia formativa incluye otras cuestiones: sistema de agrupamiento del alumnado (trabajo individual, en pequeño grupo, en gran grupo), subsistema de comunicación y de relación (con el profesorado, entre los estudiantes), acción tutorial, distribución del tiempo, organización del espacio y elementos favorecedores de una buena dinámica de grupo.

Tanto la evaluación como la metodología constituyen el cómo de la asignatura y, a menudo, las actividades o tareas pueden tener una doble función: metodológica o de aprendizaje y de evaluación.

## 7.3. La planificación día a día

Este es el nivel más concreto y detallado de planificación docente: preparar la próxima clase (sea presencial o no). Evidentemente se tendrá que prever a nivel más amplio, por ejemplo, para una quincena o para un bloque temático, pero, en última instancia, deberá planificarse en detalle la siguiente clase. Esta planificación depende, en gran parte, de la estrategia metodológica que se prevea o que se esté desarrollando a lo largo de diversas sesiones. En todo caso, deberemos tener alguna pauta, parrilla o similar para planificar la clase que, como mínimo, contemple los aspectos que se recogen en la tabla 7.2:

**Tabla 7.2. Componentes mínimos de la programación de una sesión**

| Sesión número… Día… | Objetivos de la asignatura que se desarrollan | Actividades o tareas, indicando si las realiza el docente o el estudiante (individualmente, en pequeño grupo, en gran grupo) | Duración aproximada de cada actividad o tarea (siempre previendo un margen de tiempo de reserva) | Observaciones especiales (espacio no habitual, por ejemplos) y recursos necesarios |
|---|---|---|---|---|
| | Contenidos (conocimientos, procedimientos, actitudes) | | | |

La asignatura, en su conjunto, y cada bloque temático se desarrollan en una secuencia formativa. También la clase, o en ocasiones un conjunto de clases, se desarrolla en una secuencia. Pensar en una clase (o una serie de clases) desde la perspectiva de secuencia formativa ayuda a interrelacionar sus componentes y a analizar qué componentes favorecerán mejor el proceso de aprendizaje.

Una secuencia (una clase, por ejemplo) puede dividirse en tres momentos: una fase inicial (el inicio del proceso), una de desarrollo (de información, comprensión, ejercitación…) y una de cierre (de síntesis). Para cada una de estas fases es necesario prever tareas con una doble mirada: la del docente y la del estudiante. Al planificar cada fase de la secuencia hay que preguntarse qué necesitará el docente para ayudar y acompañar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje y, a la vez, qué necesitará el alumnado para poder ir avanzando en el proceso de construcción de su aprendizaje.

En la **fase inicial** (cuando se empieza una clase, por ejemplo) hay que pensar en tareas que ayuden al alumnado a situarse: dónde se ubica esta sesión en el conjunto del tema o de la asignatura, qué ideas previas se tienen sobre lo que se va a tratar… Hay que presentar brevemente la sesión y ubicarla. En la **fase de desarrollo** se deberá prever como los estudiantes obtendrán la información; cómo el docente detectará los errores, obstáculos y lo que está funcionando bien; cómo los estudiantes podrán gestionar sus errores para superarlos… y que espacios y tiempos se prevén para que sea el propio estudiante quién gestione con autonomía su proceso de aprendizaje. Y en la **fase de cierre** es recomendable hacer una breve síntesis de la sesión (por parte del docente o aún mejor por los propios estudiantes) y, en algunas ocasiones, recoger algunas dudas para abordarlas en sesiones posteriores.

Diseñar **la sesión de clase como una secuencia**, con la doble mirada, supone prever: actividades o tareas, quién las realizará, dónde y en qué tiempo. Y ello para cada una de las fases de la secuencia.

## 7.4. La coordinación docente y los equipos docentes

El profesorado universitario tiene una amplia experiencia de trabajar en equipo y de forma colaborativa para realizar sus tareas de investigación. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la actividad docente. Tradicionalmente, la docencia se ha entendido como una actuación individual.

El trabajo en equipo es una competencia transversal, indispensable para poder actuar eficientemente tanto en contextos académicos como profesionales. Sin embargo, como señala Paricio (2010), cuando se plantea en la docencia dentro del ámbito universitario «casi todo el mundo reconoce su importancia, pero el anuncio de iniciativas para su desarrollo práctico suele suscitar todo tipo de expresiones de incredulidad o escepticismo».

No obstante, en estos momentos, la coordinación docente del profesorado es uno de los principales retos a los que las universidades deben enfrentarse. El motivo es doble. Por una parte, los estudios sobre el perfil y la función del profesorado universitario han identificado la capacidad de trabajar colegiadamente y en equipo como una de las competencias docentes básicas, y la consideran una condición imprescindible para **mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje**. Por otra parte, el actual modelo de formación universitaria exige que el currículo de las titulaciones sea enfocado como un proyecto formativo global para adquirir competencias, lo que implica necesariamente una revisión de los métodos docentes y una modificación del sistema de trabajo. En este modelo, la organización coordinada del profesorado en equipos docentes resulta imprescindible para poder planificar modularmente el currículo, promover actuaciones interdisciplinares y lograr que los procesos de innovación y mejora puedan llevarse a cabo.

Por estos motivos, las universidades, a partir de la implementación de los grados surgidos del proceso de convergencia europeo, proponen la creación y consolidación de equipos docentes como una forma de abordar la docencia y el aprendizaje. A menudo se pone de manifiesto la voluntad de impulsar el trabajo en equipos docentes, con el objetivo de ofrecer una docencia de calidad al servicio del aprendizaje a lo largo de la vida.

En esta misma línea, Martínez y Viader (2008, p. 229) manifiestan lo siguiente:

> La mejora de la calidad de los procesos y resultados de docencia y aprendizaje en el contexto universitario actual no puede abordarse a título individual. Conviene promover el trabajo colaborativo entre el profeso-

rado que permita abordar las tareas de planificación docente de forma compartida y la actividad docente de manera cooperativa. Conviene promover la creación y consolidación de equipos docentes como forma de abordar la docencia y el aprendizaje en la universidad con un doble objetivo. Por una parte, mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes y, por otra, como factor de cambio de la cultura docente del profesorado.

## Definición de equipo docente

El trabajo en equipo es una forma particular de organización en la que se busca aprovechar los conocimientos, el talento y la energía de cada uno sus miembros para llegar a resultados que tengan un nivel de calidad elevado. Trabajar en equipo implica: una definición clara de los **objetivos** a conseguir; la distribución de **funciones** entre los integrantes del grupo, y el compromiso y la asunción de **responsabilidades**.

Un equipo docente es un conjunto de profesores que coordinan sus esfuerzos, aportan ideas y conocimientos, transfieren habilidades y toman decisiones por consenso, con la voluntad de mejorar la docencia. Pueden considerarse los equipos docentes, según lo definió la comisión académica de la UB, como «un grupo de profesorado que trabaja de manera conjunta y coordinada en la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia, bien porque comparte la misma asignatura o un módulo, la docencia en un mismo grupo de estudiantes, o bien porque imparte asignaturas relacionadas temática o disciplinariamente». Un equipo docente también puede integrar personal técnico en docencia y en recursos de aprendizaje y documentación, y estudiantes de postgrado o de doctorado.

Los equipos son intencionales. Sus miembros tienen la voluntad y el deseo de trabajar colaborativamente con sentido de vinculación y pertenencia. Para que un grupo de trabajo se convierta en un verdadero equipo docente se deben cumplir dos condiciones básicas: debe haber unos objetivos comunes, a medio o a largo plazo, que todos sus miembros aceptan, y todos los miembros del grupo deben sentir la necesidad real

de trabajar juntos para conseguir los objetivos y deben estar dispuestos a invertir el tiempo necesario para aprender. Así, el equipo se convierte también en un espacio de aprendizaje que ayuda a fomentar la reflexión sistemática sobre la práctica docente, donde profesorado novel puede interaccionar con profesorado senior que le introducirá en el conocimiento de la institución y le ayudará a construir su identidad profesional.

## Elementos que caracterizan a los equipos docentes

Un equipo docente se caracteriza por cuatro elementos, que determinan su desarrollo y su nivel de eficiencia: su estructura, su funcionamiento, las relaciones que se establecen entre sus miembros y los aspectos emocionales que influirán en dichas relaciones.

En cuanto a su estructura, hay que tener en cuenta el tipo de equipo docente, el número de participantes y los roles que se establecen dentro del equipo.

En relación con el **tipo** de equipo docente, tendremos que distinguir entre equipos docentes que podemos llamar operativos, creados de manera informal, y equipos docentes formales, promovidos de forma institucional. Los primeros suelen surgir por iniciativa de grupos de innovación docente, que llevan a cabo actividades en ámbitos muy diversos para dar respuesta a necesidades detectadas. Los segundos pueden ser de materia o disciplina o bien transversales, de ciclo (verticales) o de curso (horizontales).

Según el número miembros, se propiciará más la acción (de tres a seis miembros) o la reflexión (de siete a quince o dieciocho miembros), y si son más numerosos habrá que establecer subgrupos para que sean operativos.

Los roles están relacionados con las formas de comportarse dentro del equipo docente y con las funciones que asume cada uno de sus miembros. Pueden cambiar según la tarea, la situación o la vida del grupo, pero si existe un equilibrio en la distribución de roles los equipos son más efectivos.

En el funcionamiento de los equipos docentes, las reuniones son elementos clave. Deben servir para definir los objetivos, planificar

el trabajo y establecer las líneas de actuación; para avanzar en conocimientos sobre técnicas y procesos grupales, y para crear progresivamente las normas y la cultura que proporcionarán al equipo la cohesión necesaria para asegurar su continuidad. Para asegurar el buen funcionamiento del equipo docente es necesario: crear un clima de trabajo abierto y seguro que permita la participación activa sin miedo al juicio; construir un espacio de entendimiento respecto a los conceptos y las claves que se estén utilizando; generar un proceso de trabajo metódico y sistemático, utilizando los procedimientos que lo aseguren, y cuidar el proceso de trabajo y las personas involucradas en él.

Las **relaciones** que se establecen entre los miembros del equipo deben basarse en una colaboración y comunicación efectiva. Para que exista un buen clima de trabajo se debe procurar que cada miembro del equipo conozca el papel que el resto de componentes del grupo tiene asignado; que todos intervengan en la toma de decisiones y se sientan corresponsables de ellas; que haya una retroalimentación eficaz y disposición a compartir y aprender de los demás, y, por último, que se reconozcan las potencialidades de los demás y se tenga confianza en ellos.

Finalmente, respecto a los aspectos emocionales, los miembros del grupo han de ser capaces de reconocer y regular sus emociones, reconocer las de los demás, manejar la tensión y afrontar los desafíos que el trabajo en equipo conlleva.

La **coordinación** del equipo docente es un aspecto fundamental para asegurar su eficiencia y su continuidad. Las personas que coordinan el equipo deben asumir un doble liderazgo, uno relacionado con la tarea que lleva a cabo el equipo y otro con los aspectos relacionales. Las actuaciones que tendrá que llevar a cabo en relación con la tarea son: definir con exactitud el problema a resolver, establecer canales de comunicación entre los miembros del grupo, coordinar sus acciones y facilitar la consecución de los objetivos, proponiendo soluciones y allanando el camino. Las actuaciones relativas a las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo son: asegurar una buena relación entre los miembros del equipo, reducir conflictos

interpersonales y conseguir cohesión del grupo, estar atento a las expectativas y preocupaciones de sus miembros, y mostrar consideración hacia ellos. El liderazgo puede ser compartido y para que resulte eficiente debe adaptarse a la preparación y motivación de los miembros del equipo y a las variables del contexto.

### Niveles de interacción en un equipo docente

Cuando se trabaja en equipo hay que distinguir entre cooperación y colaboración. En el **trabajo cooperativo**, los miembros del grupo presentan habilidades complementarias que deben aplicar, realizando tareas diferenciadas para resolver un problema común y mediante la agregación crítica de las partes individuales. Si bien se depende de las aportaciones de todos los miembros del grupo para completar el resultado común, su implicación puede limitarse al momento en el que se inicia el proceso y se reparten las tareas, y al momento en el que se unen las aportaciones de los diferentes miembros.

En el **trabajo colaborativo**, la interacción entre los miembros del grupo es continua y de un grado de profundidad considerable. Todos los miembros del grupo están implicados en la definición y la gestión de la actividad y en el progreso del conocimiento compartido. El trabajo colaborativo se basa en los supuestos epistemológicos del constructivismo social. Los miembros del equipo trabajan juntos para construir el saber. El conocimiento se produce socialmente por consenso entre colegas, que hablan, discuten y llegan a acuerdos.

Desde el trabajo autónomo e independiente del profesorado hasta el trabajo integrado e interdependiente, Lynn McAlpine (2008, p. 229) identifica tres niveles de interacción en los equipos docentes:

- **Cooperación**. Se refiere, básicamente, a compartir información y a organizar tareas que no planteen grandes problemas. No implica cambios y se trabaja de forma independiente. Los docentes cooperan cuando analizan el proyecto curricular de una titulación o ponen en común los planes docentes de sus asignaturas.

- **Coordinación**. Se comparte información, se intercambian puntos de vista y materiales, y se discute para promover posibles cambios que, posteriormente, se llevarán a cabo de forma independiente. Por ejemplo, todos los profesores que imparten una misma asignatura deben coordinarse para elaborar su plan docente, que suele ser único para todos los grupos de alumnos. También se coordinan los profesores que imparten docencia en un mismo grupo de alumnos cuando se ponen de acuerdo para evitar repeticiones entre asignaturas o para fijar calendarios de evaluación que no se solapen.
- **Colaboración**. Se discuten nuevas ideas, se aportan visiones críticas y se planifican actuaciones con el objetivo de contribuir a un aprendizaje más profundo de los estudiantes y a una mejora de la docencia. Los cambios que se acuerdan se aplican de forma compartida. Los docentes colaboran cuando propongan actividades interdisciplinares o cuando compartan docencia en un mismo grupo de alumnos.

## Los equipos docentes y sus funciones

La necesidad de establecer propuestas curriculares coherentes, que conduzcan al desarrollo de las competencias profesionales asociadas a sus titulaciones, es el objetivo primordial del interés de las instituciones universitarias para impulsar la coordinación de su profesorado a través de la creación de equipos docentes.

Como se ha apuntado anteriormente, los equipos docentes creados y promovidos de forma institucional pueden ser de distinto tipo según su ámbito de actuación. Las tareas que tendrán que asumir en cada uno de los ámbitos son las siguientes:

- Los equipos docentes **de materia o disciplina** elaboran el plan docente de las asignaturas, organizan los grupos clase en función de las diferentes actividades de aprendizaje, consensuan metodologías docentes a tenor de las competencias a desarrollar, y proponen los procedimientos y diseñan los instrumentos de evaluación.

- Los equipos docentes **transversales de ciclo o titulación** (verticales) planifican el currículo desde una perspectiva global de la titulación, organizan las competencias transversales a partir del mapa de competencias de la titulación, proponen el nivel progresivo de desarrollo de dichas competencias, distribuyen las competencias por módulos, materias y asignaturas, y elaboran propuestas curriculares que van más allá del ámbito de una sola asignatura.
- Los equipos docentes **transversales de curso** (horizontales) coordinan la carga de trabajo, para que esta carga tenga una distribución homogénea a lo largo del curso, y coordinan las actividades de avaluación de las distintas asignaturas para que no se concentren en un mismo momento.

Si las universidades deciden apostar realmente por la creación de equipos docentes, deberían reconocer el trabajo en equipo como mérito en la promoción profesional del profesorado; tener en cuenta, dentro de los planes de ordenación académica, el tiempo que el profesorado debe dedicar al trabajo en equipo, más allá de la presencialidad en el aula; asegurar la continuidad de los equipos docentes, tanto en la asignación de la docencia en los departamentos como en las políticas de contratación del profesorado, y planificar actividades de formación del profesorado en técnicas, estrategias, y recursos para el trabajo en equipo docente.

## 7.5. Especificidades de la docencia en un idioma extranjero

En los últimos años, las universidades españolas están potenciando la docencia en idiomas extranjeros (sobre todo, en inglés) con un doble objetivo: contribuir a la adquisición de habilidades lingüísticas por parte del alumnado autóctono y a la captación de estudiantes extranjeros. Siguiendo los pasos de la Educación Secundaria, el método CLIL (*content and language integrated learning*) ha empezado a estar también de moda en las aulas universitarias. Se trata, por resumir, de fomentar el aprendizaje simultáneo de una materia y del idioma

en el que se imparte. Como todas las modas, impartir clases en un idioma extranjero otorga al profesorado una imagen de modernidad y cosmopolitismo que resulta atractiva. Si a ello se suma algún estímulo en el ámbito de la dedicación académica, lo atractivo puede pasar a ser, además, interesante para los que califican la docencia como una carga. Pero el mayor peligro de la docencia en un idioma extranjero es que al final el alumnado acabe sin aprender ni la materia ni el idioma.

Impartir docencia en un idioma extranjero requiere, por de pronto, expresarse bien en el mismo. No hace falta ser nativo ni parecerlo; de hecho, debe asumirse que el docente está empleando una lengua extranjera y que no es un profesor de idiomas. Pero **una determinada solvencia sí es exigible**.

Precisamente como el docente no es profesor de idiomas, una segunda cuestión que debe decidirse es cuáles son los objetivos de aprendizaje idiomáticos que deben perseguirse. Para ello resulta muy interesante colaborar con profesorado de la lengua que se emplea. Estos docentes nos pueden enseñar a ser realistas en relación con dichos objetivos, a preparar materiales que ayuden al alumnado a alcanzarlos y, sobre todo, a evaluar en qué medida lo han conseguido. A partir de mi experiencia en este ámbito, diría que si queremos tomarnos en serio que la mejora del idioma es un objetivo de aprendizaje, resulta necesario **crear equipos docentes en los que profesorado de idiomas colabore con nosotros**. Si ello no es posible, deberíamos plantearnos si incluimos realmente el aprendizaje de un idioma extranjero entre los objetivos del curso. En cambio, si podemos trabajar en equipo, la experiencia resulta sumamente interesante: el profesor del idioma en el que se imparte la docencia puede evaluar el nivel de conocimientos del alumnado al principio y al final del curso, puede determinar qué objetivos de aprendizaje son realistas y qué materiales y actividades pueden ser adecuados para ello. Además, puede ayudar al docente de la materia a resolver dudas y a adquirir experiencia en cómo integrar el aprendizaje de la materia y del idioma.

Al margen de que pueda conseguirse esta colaboración, una tercera cuestión sobre la que debe reflexionarse es el contenido del curso que se pretende impartir. Emplear un idioma extranjero no solo afecta

a la docencia, sino también al aprendizaje. Si los libros de texto y los materiales de los que dispone el alumnado están en castellano, difícilmente puede impartirse el curso en otro idioma; o difícilmente puede pretenderse que el aprendizaje idiomático sea relevante y, por lo tanto, merezca la pena. Este hecho puede parecer excesivo, puesto que en no pocos casos excluye que determinadas materias puedan impartirse en un idioma extranjero. Pero más vale impartir bien una única asignatura en otro idioma que no hacerlo mal en más casos.

Esta última cuestión puede suscitar problemas desde la perspectiva del cumplimiento de los descriptores de las diversas asignaturas. Así, explicar bioquímica puede no suscitar ningún dilema; en cambio, puede darse el caso en el que impartir una asignatura en inglés exija modificar el plan docente. No tiene mucho sentido, por ejemplo, enseñar en inglés la asignatura *Derecho de inmigración en España* cuando la legislación y la jurisprudencia no se encuentran traducidas al inglés. En este supuesto es aconsejable explicar *Derecho de la Unión Europea en el ámbito de la extranjería*, por ejemplo, donde las normas sí están redactadas en inglés y también vinculan a España. Este cambio se puede realizar cuando los descriptores de la asignatura lo permiten, pero no siempre es así.

En definitiva, impartir docencia en un idioma extranjero no consiste en traducir las clases. Implica replantearse los objetivos de aprendizaje, la metodología docente, los sistemas de evaluación y el propio equipo docente. No es fácil, pero, sin duda, es un ejercicio muy estimulante.

## Bibliografía


Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación,* núm. extra, 213-234.

McApline, L. (2008). *Educational teams: making teaching less private*. Conferencia impartida en el V Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDUI). Lérida (España), julio de 2008.

Parcerisa, A. (2019). *Planificación de la docencia universitaria. Del plan docente a la programación de aula*. Barcelona: Octaedro/IDP-ICE, UB.

Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En Rué, J. y Lodeiro, L. *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 21-43). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario.* Madrid: Narcea.

# 8. LAS RELACIONES HUMANAS DEL PROFESORADO CON LOS ESTUDIANTES Y EL ENTORNO DOCENTE

— **Ernesto de los Reyes López**
[UPV]

— **Susana de los Reyes Calvo**
[Profesora de Matemáticas de Secundaria y Bachillerato]

Nada es más gratificante para un profesor que sentir el aprecio de sus estudiantes. Este, que se forja mediante unas relaciones de calidad, convierte la tarea docente y el aprendizaje en una actividad muy estimulante, tanto para el profesor como para los estudiantes.

En este capítulo, durante la primera parte, se analizan las habilidades sociales y comunicativas del profesorado y se proponen estrategias para desarrollarlas. En la segunda parte, se describen criterios y normas para su puesta en práctica en importantes actividades y tareas que requiere la gestión del aula.

## 8.1. Un ejemplo: dos profesoras

Teresa y María son profesoras de la misma asignatura y cada una la imparte a uno de los dos grupos de la titulación. Les gusta colaborar entre ellas e innovar en su labor docente.

La guía o plan docente de la asignatura no les resulta demasiado útil y los estudiantes apenas la leen, por lo que decidieron presentar un proyecto al Programa de Innovación Docente de su universidad. Revisaron la guía o plan docente de la asignatura, e intentaron asegurar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos,

las tareas y la evaluación. Acaban de terminar el semestre en el que han puesto en práctica la nueva guía docente y reflexionan sobre los resultados.

Teresa es una profesora responsable y trabajadora. Está al día en la materia que enseña y prepara sus clases de un modo organizado y concienzudo. Se preocupa de que los contenidos queden bien explicados en clase y de realizar todas las actividades que han previsto en la guía docente. Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, no está completamente satisfecha de los resultados, porque es consciente de que no llega bien a sus estudiantes. Participan poco y hablan demasiado, no preparan las clases, la asistencia se reduce a lo largo del semestre y, como consecuencia, acaba suspendiendo un buen porcentaje.

María, sin embargo, no es tan organizada como Teresa, pero tiene muy claro lo que espera de sus estudiantes y lo sabe comunicar para que ellos lo entiendan bien. En clase se preocupa de su situación y estado de ánimo. Al inicio de la clase siempre dedica unos minutos a hablar con ellos.

Al principio del semestre, les cuesta hablar y es ella la que tiene que plantear preguntas, a veces nominales. Pero en poco tiempo se crea un entorno de confianza, que ella se preocupa de mantener utilizando su autoridad y cuidando el respeto mutuo entre ellos. Nunca generaliza, sabe que al hacerlo se va a equivocar, y siempre que es necesario impone disciplina de un modo individual y en privado, entendiendo bien las causas y de un modo proporcionado. Sus estudiantes aprenden pronto los límites y las normas de comportamiento en clase y las aceptan porque son equitativas. También comprenden que lo que busca es su aprendizaje y que superen la asignatura, así que confían en ella y siguen su guía de buen grado; preparan las clases y asisten con asiduidad. Hay buen ambiente.

Se aprende el nombre de sus alumnos y cuando el grupo es muy grande se enfoca en quienes destacan más por arriba y por abajo. Dedica atención al delegado o la delegada de clase, quien, cuando adquiere confianza, le proporciona un *feedback* muy útil de la clase y la ayuda a transmitir mensajes importantes. Un gran porcentaje de su alumnado se implica con la asignatura. Gracias al apoyo en el

aula y a la tutoría consigue que sus alumnos aprendan y alcancen los objetivos de aprendizaje.

En resumen, María domina una serie de herramientas y habilidades que crean un entorno docente adecuado, de forma que su tarea como profesora resulta muy gratificante y ofrece buenos resultados.

## 8.2. Las habilidades sociales y comunicativas del profesorado. Inteligencia emocional

El **objeto de la relación** es el siguiente: el centro de atención del profesor debe ser el estudiante y su aprendizaje. No se pueden analizar las relaciones entre docente y alumno sin tomar en consideración su objeto, que no puede ser otro que el aprendizaje de los estudiantes.

En nuestro ejemplo, el foco de Teresa está en la preparación y realización de todas las tareas y actividades que están previstas en la guía docente. Centra su atención en la materia y sus contenidos. Todo ello es muy necesario, pero no resulta suficiente para despertar el interés de sus estudiantes y lograr su compromiso con el aprendizaje.

María también sigue la guía docente, pero su conducta está más orientada a sus alumnos. Se preocupa de sus problemas y estado de ánimo y trata de tener con ellos una relación próxima, manteniendo siempre un tono de respeto y creando un entorno que facilite el aprendizaje. Su centro de atención son los estudiantes y su aprendizaje.

Detengámonos en la **inteligencia emocional**. Actualmente se acepta que la inteligencia es multidimensional y dinámica, es decir, que se puede desarrollar. Entre esas dimensiones, se reconocen dos: inteligencia **intrapersonal** e inteligencia **interpersonal**; estas constituyen la inteligencia emocional, denominada así porque se fundamenta en aspectos emocionales de la persona.

La inteligencia interpersonal determina el modo en que nos relacionamos con los demás, se reconocen dos grandes dimensiones que la configuran: la empatía y las habilidades sociales

La **empatía** es la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Sus manifestaciones principales en las rela-

ciones del profesor con sus estudiantes son: la comprensión de los estudiantes (tener la capacidad de captar sus sentimientos y puntos de vista e interesarse activamente por las cosas que les preocupan), la orientación hacia el servicio (anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los estudiantes), el aprovechamiento de la diversidad (aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de estudiantes; por ejemplo, los estudiantes del Programa Erasmus) y la conciencia política (capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo).

Las **habilidades sociales** suponen la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás. Sus manifestaciones principales en las relaciones del profesor con sus estudiantes son: influencia (utilizar tácticas de persuasión eficaces), comunicación (emitir mensajes claros y convincentes), liderazgo (inspirar y dirigir a grupos y personas), canalización del cambio (iniciar o dirigir los cambios), resolución de conflictos (capacidad de negociar y resolver conflictos), colaboración y cooperación (ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común) y habilidades de equipo (ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas).

En nuestro ejemplo, puede observarse cómo María manifiesta en su comportamiento una mayor inteligencia emocional que Teresa. Se preocupa por sus alumnos, los escucha y ayuda mostrando empatía, espíritu de servicio y capacidad de liderazgo, por lo que consigue que sigan sus indicaciones.

Entre todas estas cualidades hay dos que son especialmente importantes por su elevada influencia en los resultados del aprendizaje: el liderazgo y la comunicación.

## 8.3. Liderar es conducir

Liderar es influir sobre una persona o grupo para el logro de metas comunes. En el aula, el profesor es siempre el líder, independientemente de lo bien o mal que lo haga. El análisis que realizamos se centra en el comportamiento del líder (el profesor o la profesora)

con sus liderados (los alumnos y las alumnas). Se estudia el estilo de liderazgo mediante la conducta de tareas, es decir, las directrices que proporciona durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como la conducta de relación, concretamente el grado de apoyo que proporciona durante ese proceso.

No existe un estilo de liderazgo normativo, ni rasgos que caractericen a los buenos líderes. Todos los trabajos empíricos indican que los resultados se producen cuando el estilo de liderazgo del profesor está bien adaptado a ciertas variables situacionales del aula. Esto significa que el liderazgo es situacional o contextual.

Además, el concepto de liderazgo se fundamenta siempre en que entre el líder y los liderados existan metas comunes o al menos con un elevado grado de congruencia. Cuando no se da esta condición, el liderazgo se convierte en un mero ejercicio del poder de una persona sobre otras. En nuestro caso, en el poder que confiere al profesor su capacidad para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por lo tanto, la tarea del buen profesor es **influir** sobre sus alumnos para el logro de metas comunes. ¿Cuándo acepta una persona la influencia de otra? Cuando le concede autoridad para el logro de sus metas, confía en ella y su estilo de liderazgo está bien adaptado y apropiado.

La **autoridad** del líder es concedida por los liderados, y puede tener una dimensión jerárquica, pero se basa principalmente en la autoridad que proporciona la competencia docente. La **confianza** se genera cuando el estudiante percibe que el profesor busca su bien (superar la asignatura) más allá del tiempo y esfuerzo que requiere el aprendizaje, y es equitativo en sus juicios y decisiones. Las personas evaluamos de un modo continuo y preconsciente en quién confiamos y para qué meta. Una decisión o una evaluación que los estudiantes perciban como injusta erosiona su confianza en el profesor. Esto supone que el profesor debe de justificar sus decisiones y asegurar que sus alumnos las comprenden y comparten.

El **estilo de liderazgo** se refiere a cómo el líder conduce a sus liderados. Debe estar bien adaptado a las variables situacionales del aula. No es lo mismo un aula de primero de grado que una clase

de un máster. Esto requiere flexibilidad del profesor para adaptar su estilo a las necesidades de sus alumnos. Cuanto más maduros y preparados, menos directrices y apoyo necesitan. Cuando se dan estas condiciones: autoridad, confianza y estilo de liderazgo bien adaptado, las personas permitimos que el líder nos conduzca a nuestras metas.

En nuestro ejemplo, Teresa manifiesta una clara orientación hacia la tarea. María, por el contrario, muestra también un elevado comportamiento de relación, que se observa en el apoyo que proporciona a sus estudiantes. Este apoyo denota interés por sus metas y genera confianza en sus alumnos; como confían en ella, siguen sus indicaciones en lo relativo a la tarea. Este estilo de relación proporciona mejores resultados. La situación induce a pensar que se trata de estudiantes jóvenes que necesitan un grado de apoyo elevado.

Pero conducir, ¿adónde? «Si no sabes a dónde vas, ningún camino te conducirá allí». Las **metas**, que son universales en todo proceso de aprendizaje social, se pueden agrupar en tres campos:

- Metas de logro: Aprender para dominar la materia (metas de dominio) o simplemente superar la asignatura (metas de ejecución).
- Metas afectivas, como disfrutar del aprendizaje, más allá del tiempo y esfuerzo que requiere.
- Metas sociales, como sentirse parte de un grupo valioso.

Ya hemos visto en capítulos anteriores cómo establecer metas de logro comunes al señalar el alineamiento entre objetivos de aprendizaje, evaluación y metodología. Las metas afectivas y sociales desempeñan un papel importante en el clima de la clase y en los resultados del aprendizaje. El profesor puede influir en su satisfacción mediante las actividades de aprendizaje que propone a los estudiantes y mediante las relaciones que establece con ellos.

Cuando las tareas y actividades de aprendizaje satisfacen más de una meta, la probabilidad de que el estudiante las aborde es mayor y tiene más probabilidades de éxito (efecto acumulativo). Un contexto educativo que atienda las metas afectivas y sociales incrementa las expectativas de resultados y, por lo tanto, la motivación por el apren-

dizaje. Por el contrario, cuando la actividad de aprendizaje genera conflicto entre diferentes metas, el estudiante optará por aquella que tenga mayor valor para él y las expectativas de resultados sean más positivas (eficacia de la actividad).

Volviendo al ejemplo inicial, recordemos que Teresa se centra en que los estudiantes alcancen exclusivamente las metas de logro. María, sin embargo, trabaja para alcanzar las tres, prestando mucha atención a las afectivas y sociales. Esto podría explicar por qué la asistencia a clase de Teresa se reduce a lo largo del semestre, a pesar de tener un programa docente alineado.

## 8.4. Factores situacionales

El nivel de directrices y el grado de apoyo que debería proporcionar el profesor a sus alumnos debe de ser el resultado del diagnóstico de tres variables situacionales importantes: el grado de madurez o preparación, la orientación hacia el aprendizaje y el tamaño del grupo.

El **grado de madurez o preparación** requiere conocer bien el punto de partida de los estudiantes mediante una evaluación inicial y su progreso a lo largo del semestre mediante la evaluación formativa. A mayor grado de preparación, menor nivel de directrices y menos apoyo. Si el progreso durante el semestre es adecuado, al finalizarlo deberían ser capaces de aprender de un modo más autónomo.

La **orientación hacia el aprendizaje** implica que cada estudiante puede tener una motivación deferente cuando aborda el aprendizaje de una asignatura. Este puede ser: **aprendizaje profundo** (dominar la materia) o **aprendizaje superficial** o estratégico (simplemente aprobar u optimizar el rendimiento del esfuerzo). Esta variable es relativamente fácil de diagnosticar y necesita motivadores diferentes por parte del profesor. Así, para alumnos con orientación hacia el aprendizaje profundo, el profesor debe ofrecer **motivadores intrínsecos**. Pueden consistir en dotar al alumno de dominio (competencia), significado (justificación) y autonomía en su aprendizaje, de este modo el alumno adquiere un compromiso personal con el aprendizaje. En el caso de

estudiantes con una orientación al aprendizaje superficial o estratégico, necesitan **motivadores extrínsecos** (palo y zanahoria) que les conduzca hacia las tareas de aprendizaje, con una indicación clara de las condiciones que se deben cumplir para aprobar u obtener buena nota en la asignatura. Las rúbricas son un excelente instrumento para que se posicionen los estudiantes. Es inevitable que una parte del alumnado adquiera esta orientación. No todas las materias despiertan en nosotros la misma motivación, y, por lo tanto, orientación hacia su aprendizaje. Si las tareas y actividades de aprendizaje están diseñadas de manera que, además de las metas de logro, atienden las metas afectivas y sociales, existe una elevada probabilidad de que despierten la motivación intrínseca por la materia y los estudiantes adopten una orientación más profunda hacia el aprendizaje. (El hábito puede hacer al monje).

Finalmente, la dificultad del liderazgo se incrementa de un modo exponencial con el **tamaño del grupo**. Los grupos grandes requieren estrategias específicas que se encuentran descritas en la bibliografía. En general, cuanto mayor es el grupo, más importantes son las directrices, las normas y la disciplina.

## 8.5. Los roles del profesorado

Es importante observar que cuando el profesor o la profesora ejerce un buen liderazgo, influye sobre sus alumnos/as adoptando diferentes roles o comportamientos a través de los cuales proporciona directrices y apoyo: como **definidor de los objetivos** de aprendizaje y evaluador, cuando prepara la guía docente; como **facilitador**, cuando invita a sus alumnos a realizar tareas de aprendizaje que desarrollen sus conocimientos y competencias, mediante el estudio y la práctica reflexiva; como **experto** en la materia, cuando proporciona directrices y apoyo durante el proceso de aprendizaje, asegurando que el aprendizaje es el esperado, profundo y sin errores de concepto, y como **dinamizador** del aprendizaje, invitando a sus estudiantes a poner en práctica lo aprendido, mediante actividades como trabajos realizados en grupo o individual, pero de un modo autónomo.

Los cuatro roles son necesarios para un buen aprendizaje, pues invitan al estudiante a utilizar los cuatro modos de aprendizaje experiencial que requiere el contexto actual de aprendizaje de competencias.

## 8.6. Habilidades de comunicación

Es difícil desarrollar, con un mínimo detalle, todas las habilidades asociadas a una buena comunicación en esta sección. Nos limitamos a describir brevemente tres cualidades fundamentales de la tarea docente: asertividad, empatía y escucha activa, invitando al lector a ampliar conocimientos en la bibliografía.

La palabra **asertividad** proviene del latín *asseverāre*. Significa, según la RAE, afirmar o asegurar lo que se dice. La persona asertiva posee cuatro características: se siente libre para manifestarse; puede comunicarse con personas de todos los niveles (amigos, extraños y familiares), y esta comunicación es siempre abierta, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida, pues intenta que las cosas sucedan, y actúa de un modo que juzga respetable, o sea, comprende que no siempre puede ganar y acepta sus limitaciones. Esta última cualidad facilita que el profesor transmita a sus alumnos mensajes claros, nítidos y sin ambigüedades.

La palabra **empatía** significa identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro, según la RAE. Esta cualidad permite al profesor comunicar con sus alumnos de modo que le comprendan. Además, se puede observar que existe una relación íntima entre la empatía y el liderazgo, de hecho, no es posible ser un buen líder sin tener un elevado nivel de empatía con los estudiantes. Se definen tres clases o niveles de empatía en el profesor: cognitiva (explica las cosas de modo que los estudiantes las entienden), emocional (tiene compenetración y «química» con los estudiantes) y preocupación empática (percibe la necesidad de ayuda y está dispuesto a proporcionarla espontáneamente).

La **escucha activa** supone en la comunicación un proceso de ida y vuelta. Cuando el profesor emite un mensaje en clase, el estudiante

recibe un conjunto de palabras (lo que se dice) y gestos y expresiones (cómo se dice, la comunicación no verbal) que interpreta con su mente que es una máquina asociativa. Tanto el profesor como los estudiantes pueden cometer errores durante este complejo proceso, por lo que es imprescindible asegurar que lo que el profesor quiere comunicar es lo que el estudiante o los estudiantes han entendido y esto requiere escucha activa. Este mismo razonamiento es válido cuando es el profesor el que escucha a su o sus estudiantes.

Carl Rogers propone cinco reglas para desarrollar la capacidad de escucha activa:

- Escuche el contexto del mensaje. Haga un esfuerzo por escuchar atentamente lo que se dice.
- Interprete los sentimientos de quien le habla. Trate de percibir lo que siente su interlocutor acerca de lo que dice mediante la forma en la que transmite el mensaje.
- Responda a los sentimientos de su interlocutor. Demuéstrele que reconoce y entiende los sentimientos que manifiesta.
- Atienda a las claves verbales y no verbales de su interlocutor. Trate de distinguir los mensajes coherentes y contradictorios.
- Exprese a su interlocutor lo que usted cree que ha escuchado. Repítale con sus propias palabras lo que cree que dijo. Permítale responder para clarificar el mensaje emitido.

Respecto al desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación, las personas tenemos hábitos adquiridos que son difíciles de modificar y requieren voluntad, tiempo y un método. Para hacerlo proponemos el siguiente proceso. En primer lugar, necesitamos un modelo de referencia. Todo lo descrito en este capítulo sirve para que el profesor decida sobre la utilidad y necesidad de desarrollar estas habilidades. A partir de esta decisión, recomendamos aprender más utilizando la bibliografía. El siguiente paso es utilizar la práctica reflexiva. Utilizando el modelo de referencia, podemos compararlo con nuestra conducta y realizar un proceso de evaluación y mejora. Mediante la reflexión, cada experiencia nos conduce a ideas de mejora

para la siguiente. Este es, quizás, un nuevo hábito que adquirir que, una vez superadas las barreras iniciales, nos conduce a través de un círculo virtuoso, haciendo que los logros nos inviten a seguir mejorando.

La grabación en vídeo es un excelente recurso para poder observar de un modo externo nuestra conducta con los estudiantes, proporcionándonos información sobre posibles «puntos ciegos». Asistir a clase de otros profesores es otra fuente de información valiosa para este proceso de aprendizaje.

## 8.7. La puesta en práctica: gestión del aula

A continuación, repasaremos una serie de pautas para seguir en el aula y en la relación con los alumnos, basadas en las habilidades analizadas en el apartado anterior.

Respecto a la **comunicación** en el aula, esta se puede estudiar mediante tres flujos de información: del profesor hacia los estudiantes, de los estudiantes hacia el profesor y entre los estudiantes. Analicemos estos flujos.

El flujo **profesor-estudiante y estudiante-profesor** se produce de un modo efectivo cuando el profesor utiliza mensajes claros y concisos, y los estudiantes escuchan. Usa un léxico que los estudiantes comprenden bien y abre espacios periódicamente para que los estudiantes puedan reflexionar, preguntar o aclarar sus dudas. El profesor pregunta para verificar que los estudiantes han comprendido bien lo que les ha explicado; así, abre espacios para que los estudiantes puedan proporcionar *feedback* sobre sus inquietudes, problemas o dificultades. Todo esto le permite tomar decisiones desde un mejor conocimiento de la situación.

El flujo **estudiante-estudiante** se produce cuando se fomenta el trabajo en equipo. Los estudiantes en ocasiones comprenden y aprenden mejor de un compañero que del profesor. Explicar a compañeros lo que se conoce refuerza poderosamente el aprendizaje.

Por todo ello, la comunicación de los estudiantes con el profesor y entre ellos es tan importante como lo que narra el profesor en el aula.

Estos flujos de comunicación requieren con frecuencia que el profesor los facilite. En ocasiones, los profesores se quejan de la escasa participación de los estudiantes en el aula. La mejor forma de estimularla es proponer trabajos en pequeños grupos. Por ejemplo, estudiar casos o resolver problemas o ejercicios, en los que los estudiantes puedan compartir ideas en un entorno exento de riesgos. Cuando se quiere hacer la puesta en común con todo el grupo, es importante que los estudiantes no se sientan evaluados por el profesor y sobre todo por sus compañeros. Para ello es muy importante que el profesor sepa crear un entorno de aprendizaje en el que se eviten críticas y juicios de valor, y procure, mediante preguntas, que los propios estudiantes lleguen a resolver los problemas o situaciones que ha planteado. El ejemplo del profesor es un referente para sus alumnos.

Otro aspecto importante de la comunicación es el **reconocimiento**. No hay nada más fácil que despertar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje que mediante sencillos, pero acertados y merecidos, reconocimientos al esfuerzo, mejor que a los resultados. Sin embargo, también es muy fácil destruir la motivación cuando el profesor ignora el trabajo, el esfuerzo y los logros de los estudiantes.

Por otra parte, cada profesor mantiene una **distancia** propia con sus estudiantes, que debería regirse por la regla de reciprocidad. Lo que el profesor quiere conocer de sus estudiantes debería dárselo a conocer de sí mismo, aunque lo íntimo debería estar siempre al margen de las relaciones profesor-estudiante.

Otro aspecto importante de las relaciones es la **accesibilidad**, o sea, cuándo y cómo el profesor está disponible para los estudiantes. Es importante que el profesor defina un esquema o **plan de comunicaciones**, que lo estudiantes deben conocer. Esto se debe poner en conocimiento durante la primera sesión de la asignatura. El plan de comunicación debe especificar los medios que se pueden utilizar (despacho, correo electrónico, *W*hatsApp, foro y noticias en el aula virtual), los horarios y los tiempos de respuesta para cada uno de ellos.

Para la **interlocución**, el delegado/a es una buena fuente de información de lo que sucede entre los alumnos y, por lo tanto, es importante tener una relación estrecha y cordial con esta figura. A través de

ella el profesor puede recibir un buen *feedback* de la situación de sus estudiantes. El delegado, en ocasiones, puede representar el papel de intermediario en los conflictos grupales, ya que en algunas circunstancias puede ser una persona de más confianza para los alumnos que el profesor. En la clase siempre hay algún alumno que por su forma de ser tiene influencia sobre el resto. El profesor debe identificar a estos líderes informales, así como su actitud hacia el profesor y la asignatura. El origen de los conflictos grupales suele ser un líder informal, así que hay que trabajar con ellos desde el principio de la relación con el grupo.

En cuanto a límites, disciplina y resolución de conflictos, gestionar el aula de un modo participativo requiere normas y disciplina para evitar derivas, pérdidas de atención y caos en el aula. El profesor debe de establecer normas y límites.

Las reglas básicas para lograr un buen **clima en el aula** son:

- Usar un registro asertivo y neutro al hablar con los alumnos, respetando y no juzgando algunas actitudes que nos resulten inconvenientes. Un registro adecuado asegura una buena comunicación y evita malas interpretaciones por parte de los alumnos.
- Las normas relativas al comportamiento en el aula de los estudiantes deberían ser acordadas con ellos. El grupo, en su conjunto, suele ser razonable. Buscar acuerdos implica a los estudiantes y proporciona un punto de apalancamiento al profesor. Se deben evitar las normas que tienen pocas posibilidades de cumplirse.
- Los estudiantes se guían más por lo que hace el profesor que por lo que dice, por lo tanto, el profesor sebe respetar los pactos que establece con los alumnos: horarios, accesibilidad, plazos de corrección y *feedback*.
- El comportamiento de los estudiantes siempre debe tener consecuencias. Positivas si es adecuado, en forma de reconocimiento, y correctivas si no lo es.
- Los reproches o castigos colectivos generalmente hacen que paguen justos por pecadores y generan en el grupo sensación de falta de equidad.

- La habilidad de resolver conflictos es fundamental para el desarrollo de los alumnos, así se pueden ver los conflictos como una oportunidad de aprendizaje para ellos. Cuando surgen conflictos con un grupo de alumnos, se debe realizar una escucha activa del problema y entender las causas que lo generan. Es importante realizar la tarea de negociación sin perder de vista la formalidad de la relación profesor-alumno. Finalmente, hay que hacer el esfuerzo de llegar a un acuerdo con ellos, aunque esto implique cesión por parte del profesor. Siempre es mejor un acuerdo que una imposición. Una relación de confianza entre los alumnos y el profesor es fundamental para la resolución de conflictos.
- Las conductas inadecuadas o disruptivas en clase se escudan frecuentemente en el anonimato. Identificar al estudiante que se comporta de un modo inadecuado, registrando o aprendiendo su nombre, suele ser suficiente para corregir su comportamiento.
- Las llamadas de atención por conducta inapropiada deben realizarse en privado y cercanas en el tiempo. Por ejemplo, el profesor indica al alumno en clase que al finalizar esta quiere hablar con él. Las acciones correctoras deben de ser proporcionadas y tomarse después de comprender bien las causas del comportamiento, lo que requiere escuchar al estudiante.

## 8.8. Estudiantes con necesidades educativas en el aula

Se consideran alumnos con discapacidad aquellos que presenten alguna diversidad funcional que dificulte el desarrollo de su actividad académica; es posible que la universidad cuente con un censo de dichos estudiantes o que los mismos se presenten ante el profesor cuando se inicia la docencia. Las universidades disponen de un plan o normativa destinada a la inclusión de las personas con capacidades diversas y de unidades de atención o servicios específicos para este colectivo. Si se presenta esta circunstancia, es importante conocer la norma específica del caso en profundidad y asegurarse de su cumplimiento en el aula. También es posible que se deba preparar una modalidad alternativa

de evaluación, que garantice al alumno la igualdad en este sentido también.

Es labor del profesor asegurarse de que los alumnos con diversidad funcional participan en la asignatura en igualdad de condiciones en todos los aspectos, ofreciéndoles guía especializada y personalizada. La atención personalizada comprende tanto la provisión de apoyo humano, como la de aquellas herramientas o materiales que faciliten el acceso al currículo.

## Bibliografía


Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Ballenato, G. (2017). *Comunicación eficaz*. Madrid: Pirámide.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Svinicki, M. D. y McKeachie, W. J. (coords.) (2014). *McKeachie´s teaching tips*. Belmont, CA: Wadsworth.

# 9. LA EVALUACIÓN

— **Elena Cano**
[Facultad de Educación, UB]

La evaluación puede ser la piedra angular del cambio en los procesos de aprendizaje en Educación Superior. En lugar de planificar los procesos de aprendizaje y preparar después las actividades de evaluación para comprobar hasta qué punto los estudiantes alcanzaron los aprendizajes pretendidos, ¿qué tal si invertimos la lógica y empezamos pensando a qué actividades de evaluación el alumnado debería dar respuesta y qué tipo de saberes estarían implicados en dichas actividades?, ¿con qué tipo de criterios deberíamos evaluar estas tareas y cómo estos estarían conectados con los resultados de aprendizaje de la asignatura y con las competencias de la titulación? y ¿qué uso haremos de la información derivada de los procesos de evaluación continua no solo para certificar hasta qué grado se han alcanzado los resultados previstos sino para promoverlos? Necesitamos, por lo tanto, cambiar nuestra concepción sobre la evaluación.

## 9.1. ¿Qué es evaluar?

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes es parte de nuestra tarea como profesores, pero antes de referirnos a la evaluación es necesario hacer una reflexión sobre la vinculación de la evaluación con el resto de elementos de los planes y programas docentes.

La evaluación no ha de ser un apartado aislado, con una lógica propia y cuya finalidad sea solo clarificar los procedimientos de calificación. **La evaluación ha de ser coherente con los resultados de aprendizaje** que se pretende que los estudiantes alcancen. Por ello se

diseñan actividades de evaluación (y de aprendizaje) que se valorarán con criterios que nos informen de la consecución de dichos resultados de aprendizaje. Es lo que se llama el **alineamiento constructivo**. Ha de haber sintonía, continuidad, coherencia entre estos elementos, teniendo en cuenta también el punto de partida de nuestros estudiantes.

La evaluación es, pues, parte importante del diseño curricular. Pero ¿qué entendemos por evaluar?

La evaluación es un proceso de recogida de información y valoración de dicha información para tomar decisiones. Eso nos enfrenta a tres preguntas cómo mínimo: cómo recoger información, cómo valorar la información y qué decisiones hay que tomar.

Primero hay que determinar qué datos debe recoger; y, como todo no puede recogerse, lo más apropiado es recoger aquello que sea más relevante según el plan docente. Por lo tanto, es necesario seleccionar, acotar lo que queremos recoger y decidir dicha selección basándonos en los resultados de aprendizaje que figuran en el plan docente o en el programa de la asignatura.

Si bien la anterior recogida puede ser más o menos técnica y más o menos precisa, en virtud del instrumento que se emplee, la valoración de los datos recogidos siempre es un proceso subjetivo. Dicha subjetividad, que no arbitrariedad, puede minimizarse si damos a conocer los criterios de evaluación, si están escritos, quizás se si utilizan rúbricas, si evalúa más de una persona o si se comparten los criterios con los estudiantes, dialogando sobre ellos e incluso negociándolos. Así pues, la valoración de la calidad de los procesos y productos de aprendizaje siempre ha de realizarse basándonos en criterios conocidos, y, si puede ser, compartidos.

La tercera pregunta nos enfrenta a las finalidades de la evaluación. ¿Con qué propósito evalúo? ¿Para qué? Si la respuesta es: «para poner las notas», entonces estamos refiriéndonos al propósito sumativo o acreditativo de la evaluación. Es, sin duda, un propósito necesario. Pero la evaluación puede tener también una función básicamente formativa y formadora y servir para ayudar a aprender.

## 9.2. Los diversos propósitos de la evaluación

Como hemos indicado, la evaluación puede tener diferentes finalidades. Practicamos la **finalidad diagnóstica** para saber el punto de partida de los estudiantes, sus intereses y sus conocimientos previos y, con esta información, acabar de ajustar el programa de la asignatura, los recursos a emplear e incluso ver si es necesario recomendar algún material o actividad de refuerzo que puedan hacer de forma autónoma aquellos estudiantes que necesiten repasar aspectos que debieran estar adquiridos, pero que han demostrado no poseer a tenor de los resultados de la evaluación diagnóstica.

Practicamos la **finalidad sumativa o acreditativa**, cuando lo que deseamos es certificar el grado de alcance de los objetivos o resultados de aprendizaje de la asignatura, es decir, cuando queremos poner una nota. Esto es algo a lo que estamos obligados y debemos llevar a cabo con la mayor precisión y justicia. Pero como profesores/as, somos los primeros que no debemos equiparar evaluación con calificación para intentar que nuestros estudiantes tampoco lo hagan y todo el proceso de aprendizaje se «pervierta» buscando aprobar y no aprender.

Por último, practicamos la **finalidad formativa y formadora** cuando vemos la evaluación como un proceso al servicio del aprendizaje. En los procesos de evaluación continua, el hecho de disponer de resultados parciales de los aprendizajes de los estudiantes nos permite, como profesores, apoyar el proceso de aprendizaje, orientarlo, reforzarlo, estimularlo. Y permite a los propios estudiantes reconducir el proceso de aprendizaje. Eso no es excluyente con que las evidencias parciales (exámenes parciales, trabajos, entregas puntuales, casos, seminarios, prácticas, ejercicios, etc.) sirvan también para ir teniendo calificaciones que, con el peso ponderado que se haya decidido, formen parte de la nota final. Pero su propósito no debiera ser el de «ayudar a aprobar», sino el de «ayudar a aprender».

Por ello, es necesario enfatizar que la evaluación debe de permitir apoyar los procesos de aprendizaje; en consecuencia, el profesorado no debería priorizar el propósito de la evaluación de certificar hasta qué punto se han alcanzado algunos aprendizajes, sino el de contribuir al

aprendizaje. Esto es especialmente importante porque nos lleva a dos reflexiones imprescindibles. La primera, para que la evaluación pueda ayudar a mejorar los procesos y los resultados del aprendizaje ha de haber un *feedback* o una retroalimentación o retroacción, tema sobre el que volveremos en el punto noveno de este capítulo. La segunda, el estudiante debe de tener un rol activo en el proceso de evaluación e involucrarse para lograr comprender de forma profunda en qué consiste una tarea de calidad. Esta participación activa será también abordada en otro punto.

## 9.3. Los diferentes objetos de evaluación

Antes nos hemos referido a que la evaluación tiene que ser coherente con los resultados de aprendizaje que se persiguen y con las competencias que se desean promover. La evaluación debe de ser también coherente con la naturaleza de los contenidos de cada campo de conocimiento. Se ha comprobado en múltiples investigaciones que cada campo de conocimiento emplea ciertos instrumentos de evaluación que considera más propios. Por ejemplo, las pruebas de elección múltiple (tipo test) son ampliamente utilizadas en ciencias de la salud y apenas se emplean en humanidades. Los trabajos escritos monográficos y las exposiciones orales parecen muy usuales en ciencias sociales. Los proyectos son usuales en las ingenierías. Parece claro que el empleo de ciertos instrumentos o estrategias se debe a la naturaleza de los saberes, pero dentro de cada área de conocimiento existen asignaturas de tipología diferente, con lo que diversificar la evaluación puede ser una buena idea.

Es decir, los objetos de evaluación son múltiples y variados en función de la naturaleza de cada campo de conocimiento, de cada asignatura, etc.

### Conocimientos

Por ejemplo, en ocasiones, es necesario que los estudiantes aprendan conocimientos conceptuales o factuales, pues constituyen la base de

la carrera y van a ser imprescindibles para aprendizajes posteriores. Se trata de saber, de aprender datos sobre hechos, principios, teorías. Este aprendizaje, siguiendo las taxonomías clásicas, puede ir desde el reconocimiento, identificación o memorización (en ocasiones, casi visual, repetitiva, a corto plazo, que se olvida rápidamente) hasta las capacidades de análisis, síntesis y evaluación de los datos.

¿Cómo evaluar estos saberes? Los saberes conceptuales o factuales pueden ser evaluados con pruebas objetivas (más cercanas a los niveles taxonómicos de reconocimiento y comprensión) o con pruebas de ensayo, mapas conceptuales, resúmenes, presentaciones (más cercanas a los niveles de análisis y síntesis). En conjunto, más allá de realizar pruebas bien diseñadas, no resulta difícil evaluar estos saberes.

### Procedimientos

Sin embargo, otras asignaturas poseen un carácter más práctico y están orientadas a que los estudiantes desarrollen habilidades, destrezas o ciertos procedimientos u operaciones intelectuales para enfrentarse a la resolución de problemas.

¿Cómo evaluar estos saberes? Parece claro que, si los estudiantes han de desarrollar ciertas habilidades intelectuales o destrezas manuales, han de practicarlas y se debe de recoger información a través de la observación (con algún registro que la acompañe) o a través de la recogida de los resultados de dichas operaciones (los diseños realizados, las representaciones creadas, los cuadernos de laboratorio, los ensayos, etc.). Esto es, sin duda, más costoso en términos de tiempo.

### Actitudes

En tercer lugar, a pesar de que suele generar un cierto debate, hoy en día parece asumido que en Educación Superior también hay actitudes que son objeto de aprendizaje. Se trata de principios normativos que presiden y regulan el comportamiento de los profesionales y, en cierto punto, de los ciudadanos. No son valores personales u opciones ideológicas particulares, sino actitudes exigibles para una buena

práctica, vinculadas en ocasiones a códigos deontológicos y, en otras, a un ejercicio ético y responsable.

¿Cómo evaluar estos saberes? A pesar de que la adquisición de actitudes es compleja y requiere un gran consenso entre los docentes de un grado respecto a cuáles son las actitudes básicas que hay que promover y un trabajo sistemático y continuado a lo largo de los estudios para estimularlas (puesto que su formación es a largo plazo), también pueden ser evaluadas indirectamente mediante resolución de casos, simulaciones y *role-playing* y mediante procesos de autoevaluación.

Se puede ver una síntesis de la asociación entre evaluación y tipo de comprensión requerida en la tabla 9.1.

**Tabla 9.1.** Tipos de evaluación en función del tipo de aprendizaje buscado

| Objetivo | Tipo de comprensión requerido | Evaluación |
|---|---|---|
| Datos básicos, Terminología | Recuerdo, reconocimiento | Pruebas objetivas OM<br>Examen de cuestiones con respuestas breves |
| Conocimiento de un tema | Recuerdo, comprensión y aplicación | Ensayos<br>Episodios críticos<br>Presentaciones<br>Exámenes con respuestas breves y temas |
| Conocimiento de varios temas, unidad, materia | Comprensión, relación, análisis y síntesis | Mapas conceptuales<br>Casos: preguntas con diferentes niveles<br>Ensayos o artículos<br>Resúmenes<br>Exámenes orales<br>Exámenes con material |
| Conocimiento funcional | Aplicación, análisis, evaluación, creación | Solución de problemas<br>Proyectos<br>Incidentes críticos<br>Elaborar un dosier con información<br>Presentaciones<br>Representaciones |

| | | |
|---|---|---|
| Destrezas de laboratorio | Conocimiento procedimental | Informes/cuadernos de laboratorio<br>Observaciones |
| Destrezas de supervisión y evaluación | Metacognición, aprendizaje autodirigido | Autoevaluación<br>Evaluación en grupo<br>Evaluación por compañeros<br>Informes escritos<br>Elaboración de dosieres<br>Debates |

Fuente: Biggs, J. (2003)

Los diferentes tipos de contenidos requieren diversos instrumentos de evaluación. Sin embargo, esta fragmentación de tipos de saber obedece a una lógica ya superada. Los actuales diseños de planes de estudio parten de perfiles de egreso y de un listado de competencias que hay que alcanzar. Pero ¿qué son las competencias?, ¿cómo afectan a los procesos de evaluación?

## Competencias

Llamamos competencias al conjunto de conceptos, destrezas y valores que el alumnado pone en marcha al aplicar de forma integrada los contenidos con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. Es decir, suponen la capacidad de una persona de resolver problemas reales en contextos varios integrando conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz y satisfactoria.

Ello significa que hay que diseñar tareas de aprendizaje y de evaluación (no olvidemos que las actividades de evaluación tienen que seguir la misma lógica que las actividades de aprendizaje) que permitan integrar saberes y dar respuestas a situaciones reales o simuladas en contextos específicos. No se trata de resolver problemas mecánicos, de adquirir automatismos en la resolución de una tarea, sino de tener capacidad para conceptualizar un problema, comprender los matices

de cada contexto o situación y escoger el modo de resolución más eficiente para cada caso. Sin duda, los casos, los problemas (PBL), los proyectos (PjBL), las simulaciones… pueden ser buenas propuestas para evaluar competencias.

Esto sintoniza con lo que algunos autores han denominado evaluación auténtica, que se caracteriza por proponer tareas reales generalmente complejas y significativas, en las que se tiene que aplicar, resolver, tomar decisiones sopesando sus consecuencias. Por ello, a pesar de que algunas asignaturas, por su carácter y contenidos, estén más focalizadas en un tipo de conocimiento (por ejemplo, más conceptual) y empleen estrategias e instrumentos de evaluación acordes con ese tipo de conocimiento, en la medida de lo posible, será positivo tender hacia pruebas de evaluación más holísticas, globales, que integren los diversos saberes en situaciones donde resulten significativos, no aislados, «encapsulados» o artificiales.

Es decir, las propuestas de trabajo, normalmente de mayor volumen, más integradoras, como casos, problemas, proyectos o prácticas, suelen ser más coherentes con la evaluación de competencias. Además, estas actividades de evaluación tienen que seguir la misma lógica que las actividades de aprendizaje y los estudiantes deben de participar activamente en el proceso de evaluación.

Esta evaluación es necesariamente más abierta, en el sentido de que puede admitir diversas vías de resolución y que exige que se justifique y se reflexione sobre el proceso por el cual se toma una decisión y se desestiman otras. Ello está, sin duda, vinculado al pensamiento reflexivo, que nos tiene que llevar a examinar de forma activa y persistente toda creencia, a buscar racionalmente datos que nos permitan resolver las dudas o justificar las decisiones que tomamos.

Así, en evaluación de competencias no solo es importante resolver situaciones o problemas complejos, sino ser capaz de reflexionar sobre los procesos seguidos y sobre cómo las tareas que resolvemos están vinculadas al aprendizaje, lo cual tiene que ver con la participación del propio estudiante en el proceso de evaluación y también está vinculado a la competencia de aprender a aprender y a la autorregulación de los aprendizajes.

A pesar de sus ventajas, el tema de la evaluación de competencias plantea también algunos retos actuales que superan el ámbito del trabajo del docente en su asignatura. Para plantear un trabajo basado realmente en competencias se requiere una planificación competencial del conjunto de la titulación, con un mapa de competencias elaborado participativamente y que establezca no solo las competencias que hay que desarrollar, distribuyéndolas por materias y asignaturas, sino también los progresivos niveles de desarrollo competencial que deben ir alcanzándose. A la vez, se necesita un sistema de registro para que las calificaciones sean sobre las competencias y lo que acreditemos sean competencias. A todo ello puede colaborar el profesorado, pero se necesita un impulso institucional decidido por parte de los cargos académicos y una verdadera cultura de equipos docentes que trabajen cooperativamente por parte de todo el profesorado.

## 9.4. La evaluación continua

Se trata de la valoración del proceso de aprendizaje del estudiante a partir del seguimiento continuado del trabajo que realiza y de los aprendizajes que incorpora, de forma que se puedan introducir inmediatamente las modificaciones necesarias para optimizar el proceso y mejorar los resultados.

La evaluación continua tiene **dos funciones** fundamentales: proporcionar al profesorado información que le lleve a tomar decisiones para regular la enseñanza y así ayudar al estudiante a aprender más y mejor (función formativa de la evaluación), y proporcionar al estudiante información para que pueda tomar decisiones de autorregulación de su proceso de aprendizaje (función formadora de la evaluación).

La evaluación continua debe servir al profesorado para **diagnosticar y detectar errores y obstáculos** que dificultan el aprendizaje, detectar estrategias exitosas y conocer el progreso de los estudiantes. Y al estudiante, para motivarse, pensar sobre sus conocimientos previos, gestionar los propios errores, ser consciente del porqué de sus

logros en el aprendizaje, tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, hacer una síntesis los aprendizajes, y ser consciente de lo que ha aprendido y de lo que no ha aprendido

En la evaluación continua no se trata de hacer más o menos pruebas o pedir más o menos trabajos, sino de recoger información sobre el proceso de aprendizaje que facilite tanto al docente como al mismo estudiante ir tomando decisiones para mejorar el proceso. Podríamos, en consecuencia, plantearnos varios interrogantes:

¿Tiene el estudiante que ser evaluado sin seguir procesos de evaluación continuada? Los estudiantes matriculados tienen derecho a disponer de un sistema de calificación que acredite si han alcanzado los resultados de aprendizaje asociados a cada asignatura. En este sentido, los alumnos han de poder acogerse a procesos de **evaluación única**. Esta evaluación se realiza en una fecha única, pero no tiene por qué consistir únicamente en una prueba escrita o examen, sino que puede ser un conjunto de evidencias que exhiban las mismas competencias que las que se solicitan a los que siguen la evaluación continua. En la medida de lo posible, se pueden establecer pautas para la autoevaluación a lo largo del proceso de aprendizaje autónomo.

¿Si pido diversos trabajos o ejercicios, estoy practicando una evaluación continuada? Puede ser muy continua en el tiempo, pero si no sirve para los propósitos formativos y formadores a los que se acaba de aludir, no es una verdadera evaluación continuada.

¿Se puede decir que la evaluación es continua si se pide una sola evidencia o trabajo? Efectivamente, una sola evidencia puede tener el carácter de evaluación continuada si se piden diversas entregas, que se van revisando y mejorando progresivamente, en un espiral de mejora, si permite la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades y orienta los procesos de aprendizaje futuros.

La evaluación formativa no es un sumatorio de actividades de evaluación aisladas separadas en el tiempo, no es una evaluación sumativa fragmentada.

## 9.5. Los criterios de evaluación

Cuando intentamos cambiar la Educación Superior hacia un paradigma centrado en el estudiante que aprende en lugar de en el profesor que enseña, esta transformación afecta a los procesos de planificación docente, a las metodologías que aplicamos y, sin duda, a la evaluación. No se trata de cambiar la evaluación en sí misma, sino de hacerla más coherente con las estrategias metodológicas que empleamos.

Así pues, lo más importante es diseñar tareas de aprendizaje significativas, complejas, que integren diversos saberes donde los estudiantes tengan que tomar decisiones y llegar a respuestas, valorado la pertinencia de las mismas y valorarlas con criterios adecuados. Como hemos indicado, los casos, los proyectos, los problemas, los supuestos prácticos, las simulaciones, los *role-playing*, los incidentes críticos, las prácticas de laboratorio, los seminarios de estudio de casos, etc., pueden ser propuestas competenciales idóneas. Pero no son las únicas propuestas válidas. Monografías, recensiones, ensayos o trabajos en equipo también pueden constituir, obviamente, propuestas valiosas. Lo importante es cómo evaluamos estas propuestas. Y ahí es donde está la importancia de los criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación son las condiciones o reglas sobre las que basar la emisión de un juicio de valor. Por lo tanto, son características o rasgos que se consideran valiosos en un proceso o producto de aprendizaje. Los estándares son concreciones o especificaciones del criterio de evaluación, de modo que permiten definir los resultados de aprendizaje. Podemos entender los estándares como niveles de realización aceptable o no aceptable para cada uno de los criterios, de modo que determinan hasta qué punto se ha logrado o no un criterio de evaluación, de modo que acotan el nivel desempeño alcanzado y permiten así graduar el rendimiento.

Definir los criterios como los rasgos con los que valorar un trabajo tiene implicaciones claras. Si se dan a conocer, orientarán el esfuerzo de los estudiantes hacia esos rasgos. Por ello, los criterios de evaluación no solo tienen que dar valor a aspectos vinculados con el conocimiento específico de una materia o disciplina, sino también

a otros elementos vinculados a competencias transversales valiosas para el ejercicio de una profesión. En ese sentido, toman una gran importancia, porque incluso en pruebas más «tradicionales» se pueden combinar criterios. De hecho, en muchas ocasiones hemos venido valorando aspectos de forma intuitiva o poco explícita que ya obedecen a una lógica competencial. Se trata ahora de darles un peso. Así:

- En un **examen escrito**, se puede valorar si aparecen los conceptos básicos del tema. Pero se puede valorar si se estructura adecuadamente la respuesta, si es capaz de relacionar las ideas, de integrarlas, etc.
- En una **presentación oral** sobre un proyecto, se puede valorar si aparecen los pasos o fases que deberían seguirse. Pero se puede valorar si se expone correctamente, si el proyecto ha considerado los costes económicos, junto con los medioambientales y sociales, si se ha realizado grupalmente, etc.
- En una **recensión o reseña**, se puede valorar si hay un resumen de la obra que refleje el contenido. Pero se puede valorar si se realiza una valoración personal crítica, si se relaciona la obra con el momento histórico en el que aparece y con otros eventos literarios o sociales de la época,
- En una **práctica de laboratorio**, se puede valorar si se ha llegado al resultado correcto. Pero se puede valorar si se han seguido los pasos adecuados, si se han tenido en cuenta las normas de seguridad, si se es capaz de discutir los resultados con el marco teórico, si se es capaz de interpretar los resultados y de aconsejar medidas concretas en base a dichos resultados, etc.

Es decir, los criterios tradicionalmente hacían solo referencia a los saberes conceptuales que se exhibían. Si la competencia comunicativa oral y escrita, el pensamiento crítico, la iniciativa y la autonomía, el compromiso ético, el trabajo en equipo son importantes, los criterios de evaluación deben también reflejar que son aspectos valorables. Se trata de incluirlos como criterios para que los estudiantes les den también valor.

Si rescatamos tres características básicas de los criterios, estas podrían ser: **relevantes** (los criterios deben de informar de aprendizajes valiosos en relación al tipo de asignatura y al contenido de la misma), **conocidos** (los criterios de evaluación, lejos de ocultarse, deben darse a conocer y difundirse; deben de ser transparentes para el alumnado puesto que definen lo que es un buen trabajo) y **conectados con los resultados de aprendizaje** de la asignatura (los criterios deben de estar alineados con los resultados de aprendizaje de la asignatura, de manera que informen del grado de consecución de los objetivos).

Por lo tanto, los criterios han de hacer referencia tanto a competencias específicas como a competencias transversales.

## 9.6. La participación en los procesos de evaluación

La literatura sobre evaluación ha demostrado los beneficios de una **evaluación participada** en términos de motivación y de rendimiento del alumnado. El rol del estudiante como «sujeto sometido» a procesos de evaluación ha de tornarse en un rol participado del estudiante como «sujeto activo e implicado en la evaluación». Es lo que la literatura anglosajona ha denominado *assessment engagement*. Este compromiso o implicación del estudiante no solo tiene que ver con los instrumentos de evaluación, sino con las propias finalidades de la misma. Es decir, se trata de que los estudiantes comprendan el sentido formativo de la evaluación y la vean como una oportunidad para conocer y reforzar los puntos fuertes de sus procesos de aprendizaje y para comprender y fortalecer los puntos débiles.

La participación puede ser percibida por los estudiantes como una estrategia viable para no tener que cargar el profesorado con el peso de las correcciones y puede no agradar a los estudiantes. Por ello hay que hacerles entender que desarrollar el juicio evaluativo es un resultado de aprendizaje deseable en sí mismo; es decir, se trata de evolucionar en la capacidad de valorar la calidad de sus propios trabajos o actuaciones, porque cuando egresen tendrán que poseer dicho juicio sin estar pendientes de la valoración de un profesor/a.

La participación de los estudiantes puede vehicularse vía procesos de autoevaluación y de evaluación entre iguales. La **autoevaluación** ha de superar los procesos de autocorrección o autocalificación para pasar a una verdadera reflexión honesta sobre qué se ha hecho bien y por qué y qué no se ha hecho tan bien y por qué. De modo análogo, la **evaluación entre iguales** también puede iniciarse con simples procesos de corrección entre iguales con plantillas ya establecidas, pero ha de tornarse en la capacidad de valorar el trabajo de los demás de forma argumentada y constructiva. Sin embargo, los procesos de evaluación entre iguales pueden padecer disfunciones múltiples, entre las que destacan no implicarse en el proceso y hacerlo de forma arbitraria, dando buenas calificaciones a todos, dando notas en función del grado de afinidad o amistad, etc.

Para ello hay varias ideas que podemos contemplar: tienen que evaluarse cualitativamente, pero sin dar calificaciones a sus iguales, argumentar de forma explícita por qué se les asigna una calificación, hacer evaluaciones ciegas o evaluaciones de cada trabajo por parte de más de una persona o más de un grupo.

Otras posibilidades de participación pueden darse en el ámbito más «instrumental». Es el caso de que se pida a los estudiantes que participen en la construcción de preguntas para incluir en pruebas, normalmente de elección múltiple; que se les pida que participen en la elaboración de una rúbrica o que establezcan conjuntamente los pasos de una base de orientación. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, la dimensión instrumental ha de ser la base para un verdadero compromiso con los procesos de evaluación, que alcancen a las finalidades de la misma, puesto que los estudiantes deben de participar para comprender el sentido de la evaluación.

## 9.7. La diversificación de instrumentos y estrategias

La evaluación se practica con diversos instrumentos y estrategias de recogida de información. La evaluación tradicional ha venido uti-

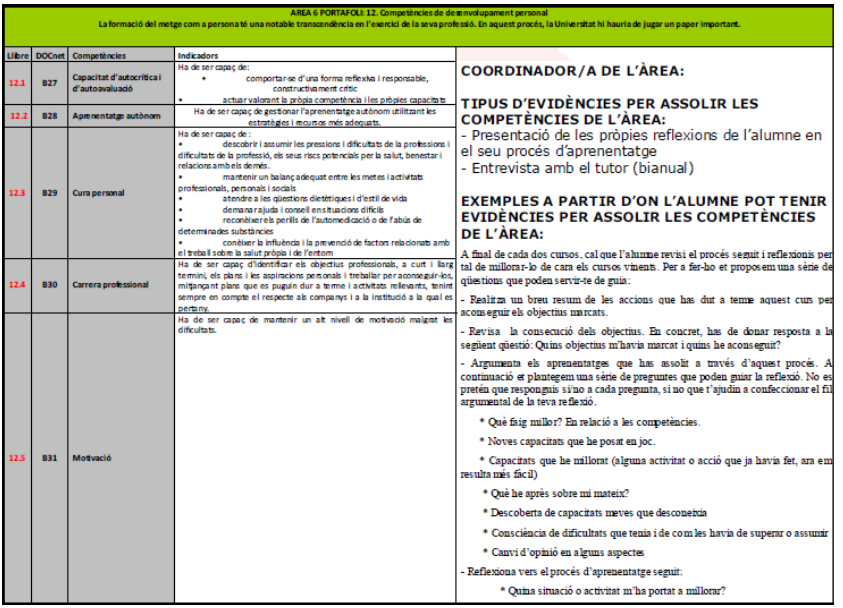
lizando principalmente pruebas objetivas (usualmente de elección múltiple) o pruebas de ensayo (de desarrollo).

En el contexto actual, para evaluar competencias en el sentido que hemos indicado antes, a pesar de ser factibles todo tipo de instrumentos, rescatamos tres ejemplos que pueden resultar más coherentes con una evaluación más significativa en un paradigma donde el estudiante está en el centro del proceso de aprendizaje.

## Portafolios

Un instrumento clave para la reflexión que acompaña al desarrollo de competencias, sin duda, puede ser el portafolio (que se tratará en el tema 10). El portafolio es una carpeta que recoge tanto el proceso como los resultados de aprendizaje de un alumno. Se trata de un contenedor (físico, electrónico, en la nube) de colecciones de trabajos realizados por una persona; de un conjunto de producciones (seleccionadas por la persona que realiza el portafolios) que evidencian su aprendizaje, su progresión académica o profesional y su perfil de profesional. Como han indicado varios autores, al seleccionar el conjunto de desempeños o muestras del trabajo de un estudiante es necesaria **la escritura reflexiva**.

En tanto que el portafolio es una carpeta que recoge los esfuerzos y resultados del proceso de aprendizaje de un alumno seleccionados por este, se trata de un documento personal. Cada estudiante aporta lo que, a partir de sus intereses y sus conocimientos previos, le ha resultado más significativo (por haber resultado muy motivador, por haber supuesto un reto dado su grado de dificultad…) y que cree que mejor refleja su aprendizaje y las capacidades adquiridas. En este sentido, resulta imprescindible que se produzca un proceso más o menos sistematizado de autoevaluación. Ser capaz de reflexionar sobre qué tipo de cambio conceptual, personal, relativo a la toma de decisiones, etc., supone cada una de las evidencias seleccionadas es imprescindible.



**AREA 6 PORTAFOLI 12. Competències de desenvolupament personal**
**La formació del metge com a persona té una notable transcendència en l'exercici de la seva professió. En aquest procés, la Universitat hi hauria de jugar un paper important.**

| Llibre | DOCnet | Competències | Indicadors |
|---|---|---|---|
| 12.1 | B27 | Capacitat d'autocrítica i d'autoavaluació | Ha de ser capaç de:<br>• comportar-se d'una forma reflexiva i responsable, constructivament crític<br>• actuar valorant la pròpia competència i les pròpies capacitats |
| 12.2 | B28 | Aprenentatge autònom | Ha de ser capaç de gestionar l'aprenentatge autònom utilitzant les estratègies i recursos més adequats. |
| 12.3 | B29 | Cura personal | Ha de ser capaç de :<br>• descobrir i assumir les pressions i dificultats de la professions i dificultats de la professió, els seus riscs potencials per la salut, benestar i relacions amb els demés.<br>• mantenir un balanç adequat entre les metes i activitats professionals, personals i socials<br>• atendre a les qüestions dietètiques i d'estil de vida<br>• demanar ajuda i consell en situacions difícils<br>• reconèixer els perills de l'automedicació o de l'abús de determinades substàncies<br>• conèixer la influència i la prevenció de factors relacionats amb el treball sobre la salut pròpia i de l'entorn |
| 12.4 | B30 | Carrera professional | Ha de ser capaç d'identificar els objectius professionals, a curt i llarg termini, els plans i les aspiracions personals i treballar per aconseguir-los, mitjançant plans que es puguin dur a terme i activitats rellevants, tenint sempre en compte el respecte als companys i a la institució a la qual es pertany. |
| 12.5 | B31 | Motivació | Ha de ser capaç de mantenir un alt nivell de motivació malgrat les dificultats. |

**COORDINADOR/A DE L'ÀREA:**

**TIPUS D'EVIDÈNCIES PER ASSOLIR LES COMPETÈNCIES DE L'ÀREA:**
- Presentació de les pròpies reflexions de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge
- Entrevista amb el tutor (bianual)

**EXEMPLES A PARTIR D'ON L'ALUMNE POT TENIR EVIDÈNCIES PER ASSOLIR LES COMPETÈNCIES DE L'ÀREA:**

A final de cada dos cursos, cal que l'alumne revisi el procés seguit i reflexionis per tal de millorar-lo de cara els cursos vinents. Per a fer-ho et proposem una sèrie de qüestions que poden servir-te de guia:

- Realitza un breu resum de les accions que has dut a terme aquest curs per aconseguir els objectius marcats.

- Revisa la consecució dels objectius. En concret, has de donar resposta a la següent qüestió: Quins objectius m'havia marcat i quins he aconseguit?

- Argumenta els aprenentatges que has assolit a través d'aquest procés. A continuació et plantegem una sèrie de preguntes que poden guiar la reflexió. No es pretén que responguis sí/no a cada pregunta, si no que t'ajudin a confeccionar el fil argumental de la teva reflexió.

* Què faig millor? En relació a les competències.
* Noves capacitats que he posat en joc.
* Capacitats que he millorat (alguna activitat o acció que ja havia fet, ara em resulta més fàcil)
* Què he après sobre mi mateix?
* Descoberta de capacitats meves que desconeixia
* Consciència de dificultats que tenia i de com les havia de superar o assumir
* Canvi d'opinió en alguns aspectes

- Reflexiona vers el procés d'aprenentatge seguit:
* Quina situació o activitat m'ha portat a millorar?

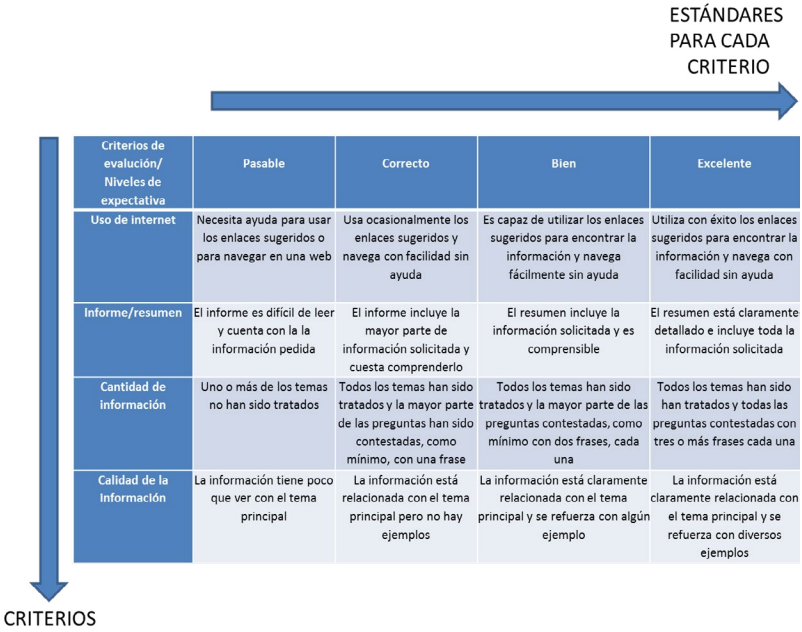
**Figura 9.1.** Ejemplo de portafolio. Facultad de Ciencias de la Salud, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)

Por ello los portafolios de competencias que se practican en algunas titulaciones de forma longitudinal, a lo largo de los diversos cursos de un grado, podrían acumular muchas tareas, pero en ocasiones limitan el número de evidencias a recolectar por cada evidencia que se desea exhibir, porque es más importante la reflexión sobre cómo el estudiante cree que las evidencias reflejan su crecimiento competencial que las evidencias en sí. Lo relevante no son únicamente las producciones de calidad que se seleccionan, sino también las narraciones reflexivas que indiquen cómo se logra evidenciar el aprendizaje que hay tras la realización de cada tarea e incluyan el modo en que pueden ayudarme a orientar mis futuras tareas.

Así pues, el portafolio no solo muestra los aprendizajes (dimensión cognitiva), sino que puede promover el desarrollo de estrategias metacognitivas (representación de objetivos de aprendizaje, autoevaluación, etc.) que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

## Rúbrica

Una rúbrica, en sentido amplio –como ya hemos indicado en otras ocasiones–, se identifica con cualquier pauta de evaluación que explicita criterios y estándares de desempeño, preferentemente cerrada (tipo *check-list* o escala). En sentido estricto, se asimila a una tabla de doble entrada, a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje, una escala, y cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede con las escalas para que el evaluador señale con una cruz el grado de adquisición de cada criterio). En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala.




| Criterios de evalución/ Niveles de expectativa | Pasable | Correcto | Bien | Excelente |
|---|---|---|---|---|
| Uso de internet | Necesita ayuda para usar los enlaces sugeridos o para navegar en una web | Usa ocasionalmente los enlaces sugeridos y navega con facilidad sin ayuda | Es capaz de utilizar los enlaces sugeridos para encontrar la información y navega fácilmente sin ayuda | Utiliza con éxito los enlaces sugeridos para encontrar la información y navega con facilidad sin ayuda |
| Informe/resumen | El informe es difícil de leer y cuenta con la la información pedida | El informe incluye la mayor parte de información solicitada y cuesta comprenderlo | El resumen incluye la información solicitada y es comprensible | El resumen está claramente detallado e incluye toda la información solicitada |
| Cantidad de información | Uno o más de los temas no han sido tratados | Todos los temas han sido tratados y la mayor parte de las preguntas han sido contestadas, como mínimo, con una frase | Todos los temas han sido tratados y la mayor parte de las preguntas contestadas, como mínimo con dos frases, cada una | Todos los temas han sido han tratados y todas las preguntas contestadas con tres o más frases cada una |
| Calidad de la Información | La información tiene poco que ver con el tema principal | La información está relacionada con el tema principal pero no hay ejemplos | La información está claramente relacionada con el tema principal y se refuerza con algún ejemplo | La información está claramente relacionada con el tema principal y se refuerza con diversos ejemplos |

**Figura 9.2.** Ejemplo de rúbrica. Fuente: Cano (2015)

La rúbrica, como cualquier otro instrumento o registro, no es en sí misma intrínsecamente positiva. Es el uso que se hace de ella lo

que puede tener valor. Se puede emplear simplemente para calificar un trabajo final por parte del profesorado (de hecho, es muy usual en trabajos de fin de grado o máster) o se puede emplear dándola a conocer a los estudiantes desde el momento inicial, para dialogar sobre los criterios de calidad de una tarea y orientar el trabajo de los estudiantes hacia esos criterios con el fin de que los estudiantes practiquen procesos de autoevaluación o de evaluación entre iguales.

La rúbrica es útil como instrumento para mostrar los criterios y sus grados de desempeño. En lugar de enfatizar su valor para la calificación –puesto que suele asignar un valor a cada grado– es interesante pensar en su valor para que los estudiantes vean representado qué significa un trabajo de calidad.

### Presentaciones debatidas

Las presentaciones debatidas o pruebas orales permiten indagar en los procesos que se han realizado para lograr cierto resultado. Los procesos son importantes, porque es lo que probablemente se va a replicar en el futuro. Asegurar que se conocen los pasos de un proceso y que se puede ejecutar con criterio es un objeto de evaluación relevante. El hecho de que se realicen presentaciones de los resultados y sean debatidas puede evitar disfunciones de ciertos procesos de aprendizaje y promover un aprendizaje más profundo. Por ejemplo, puede servir para evitar que los ejercicios individuales se resuelvan de forma mecánica, para evitar copias, para evitar que trabajos grupales recaigan en un solo miembro, etc.; también para promover el pensamiento crítico, además, por supuesto, de la competencia comunicativa.

Este tipo de cuestiones pueden ser planteadas por el profesor tanto para comprobar que el estudiante ha adquirido conocimientos conceptuales (definiciones) y que posee ciertas habilidades de pensamiento (análisis, argumentación, interpretación), etc., como para que el estudiante identifique sus procesos y logros de aprendizaje. También pueden ser planteadas por el resto de estudiantes tras una presentación, con lo que se logra una mayor interacción.

| PREGUNTAS | TIPO DE RESPUESTA ESPERADA |
|---|---|
| 1. ¿Qué razones tienes para decir esto? | Fundamentación |
| 2. ¿Por qué te pareció interesante este hecho? | Tipos de vista u opiniones |
| 3. ¿Es correcto asumir que lo que estás diciendo es…? | Clarificación |
| 4. ¿Podrías resumir los puntos más importantes de lo que estás tratando de expresar? | Explicación de puntos de vista |
| 5. ¿Estás diciendo en resumen qué…? | Interpretación |
| 6. ¿Estás diciendo lo mismo en formas diferentes? | Coherencia |
| 7. Cuándo usas esa palabra ¿qué quieres decir? | Definición |
| 8. ¿Qué puedes usar para demostrar que tu punto de vista es acertado? | Razones |
| 9. ¿Cómo sabes qué lo que has afirmado es cierto? | Evidencias |
| 10. Si no fuera como tú dices, ¿de qué forma podrías explicar esto? | Alternativas |

**Figura 9.3.** Preguntas para la presentación debatida. Fuente: <https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/30957/mod_resource/content/0/Descripcion-Instrumentos.pdf >

Un enfoque competencial lleva a tomar decisiones no solo como consecuencia de llegar a unos resultados aplicando procedimientos científicos, sino también de reflexionar acerca de los costes (sociales, medioambientales, etc.) y de las implicaciones de cada posible decisión. Por ello ser capaz de argumentar las opciones tomadas es muy relevante.

## 9.8. La retroacción en la evaluación continua

Como se ha indicado en el segundo epígrafe, la evaluación puede poseer un carácter formativo. A modo de «andamiaje», puede ayudar a ir construyendo el conocimiento. Pero para ello requiere un *feedback*. Que sea continuada es necesario, pero no lo suficiente. Ha de haber algún tipo de información sobre cómo vamos para poder mejorar.

A lo largo de su proceso de aprendizaje, el estudiante ha de saber qué hace bien para mantenerlo y qué no hace tan bien para modificar-

lo. Pero ha de saber también los motivos por los cuales algo es correcto o no. El *feedback* tiene que ser didáctico y argumentar las razones por las que se indica si algo está bien o no. Y estas razones han de estar vinculadas estrechamente a los criterios de evaluación establecidos. Por otra parte, el *feedback* debe dar también sugerencias sobre cómo implementar las mejoras sugeridas.

Todo ello podría llevarnos a pensar que el profesorado ha de revisar todas las tareas y dar un *feedback* individual que oriente la mejora. Pues no. Los numerosos estudios sobre retroacción de los últimos años han aportado nuevas formas de entender y practicar el *feedback*, de modo que se ha pasado de entenderlo como información a concebirlo como acción. Es decir, antes lo importante era la información que se daba al estudiante acerca de cómo había realizado su tarea para que pudiese reducir el gap entre su ejecución y el modo óptimo de resolver la tarea. Había numerosos artículos y documentos acerca de cómo debía ser dado el *feedback*, las características de un buen *feedback* escrito, los agentes que debían intervenir, etc. En los últimos años se ha dado un giro: lo importante es la acción que realiza el estudiante con la información que recibe o se procura. Esta puede venir de diversas fuentes. Lo importante es qué procesos desarrollan los estudiantes para darle sentido a esas informaciones y tomar decisiones de futuro respecto a cómo mejorar su tarea o encarar futuras tareas y procesos de aprendizaje. Este *feedback* va mucho más vinculado a la capacidad de desarrollar el juicio evaluativo y muy directamente vinculado a la autorregulación de los aprendizajes. Y en ese proceso, el propio estudiante tiene un papel protagonista.

El *feedback* que más impacta en las futuras tareas y procesos de aprendizaje es aquel en el que el estudiante tiene un papel activo.

A continuación, en la tabla 9.1. se destacan algunas estrategias de *feedback* participado por los estudiantes. Se debe de planificar intencionalmente el desarrollo de este tipo de estrategias, buscando una complejidad creciente. Por ejemplo, tras evaluar una primera versión de cualquier tarea (un trabajo, proyecto, resolución de un caso ejercicio), ¿cuál puede ser el papel del profesor y del estudiante?

**Tabla 9.1.** Estrategias de *feedback* participado

| Qué hace el profesor | Qué hace el estudiante o el grupo de estudiantes | Formato del *feedback* |
|---|---|---|
| Revisa el conjunto de ejercicios y determina los errores más frecuentes. Los comenta oralmente en clase. | Comprueban cómo hicieron el ejercicio y si se han equivocado. | Oral y colectivo |
| Revisa la tarea del estudiante haciendo comentarios sobre el fichero electrónico directamente. | Lee los comentarios y tiene que dar respuesta adjuntando al trabajo final un documento explicativo de las modificaciones realizadas ante los comentarios del profesor/a. | Escrito y electrónico |
| Revisa la primera versión y da *feedback* oral al grupo de estudiantes en tutorías. | Toman notas de lo que está bien, lo que no está tan bien y de los acuerdos a los que llegan para incorporarlos en una segunda versión. | Oral por parte del profesor, pero los estudiantes lo escriben en un formulario *ad hoc*. |
| Entrega los resultados «correctos» de un problema. | Narra por escrito la diferencia entre cómo él/ella había resuelto el problema y cómo debería haberse resuelto. | Autoevaluacion escrita por comparación con la solución («ejemplares») |
| Proporciona diversos trabajos resueltos de modos diferentes. | Compara cómo él/ella ha resuelto el trabajo y cómo lo han hecho otros. Toma nota de estrategias de resolución diferentes a la suya. A partir de ahí, se pueden inferir individual o colectivamente los criterios de una buena ejecución. | Autoevaluación por juicio comparativo |
| Ofrece guiones o bases de orientación que indiquen los pasos que dar en un proceso y ayuden a planificar la tarea. | Los estudiantes planifican su proceso de trabajo basándose en el guion, van «monitoreando» su trabajo según se ajusten o no a las fases establecidas y al final valoran el grado de seguimiento del proceso indicado y la utilidad que tiene para futuros procesos de aprendizaje. | Autoevaluación individual o como grupo de trabajo |
| Proporciona las preguntas para responder en forma de *one minute papers* o como protocolos de aprendizaje. | El estudiante reflexiona sobre lo aprendido y escribe qué ha sido lo más significativo, qué ha entendido y qué le queda aún por entender, qué ha aprendido y cómo lo ha aprendido. | Autoevaluación |

| | | |
|---|---|---|
| Organiza las parejas y da los criterios de evaluación de la tarea (y las características de lo que es un buen *feedback*). | Los estudiantes se evalúan entre ellos aplicando los criterios. Optativamente, los estudiantes explicitan de algún modo (con narración aparte, indicándolo en colores, etc.) qué cambios han realizado como consecuencia de las aportaciones de sus iguales. | Evaluación entre iguales.<br><br>En ocasiones pueden darse procesos de coevaluación que combinan la evaluación entre iguales con la autoevaluación o la evaluación entre iguales con la evaluación por parte del profesorado, siguiendo los mismos criterios (por ejemplo, establecidos con una rúbrica). |

Podría considerarse que los anteriores ejemplos se secuencian de menor a mayor participación. El profesor, en los primeros cursos, puede tener un papel mayor para dirigir correctamente los procesos de aprendizaje, pero esta guía debe de ir retirándose para que el estudiante asuma un rol activo y desarrolle su propio juicio evaluativo, su capacidad necesaria como futuro profesional, que le permitirá valorar la calidad de sus producciones y actuar en consecuencia para optimizarlas. Es una especie de andamiaje, donde los profesores tenemos que poner las ayudas que permitan al estudiante ir ganando autonomía y consolidando la competencia de aprender a aprender, que será la base del aprendizaje a lo largo de la vida.

## Bibliografía


Biggs, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. y Tai, J. (eds.) (2018). *Developing evaluative judgment in Higher Education. Assessment for knowing and producing quality work*. Nueva York: Routledge.

Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación Superior y Profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.

Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

Cano, E. y Ion, G. (eds.) (2017). *Innovative practices for Higher Education assessment and measurement.* Hershey (Pennsylvania): IGI Global.

Cano, E. y Pons, L. (2020). *¿Cómo evaluar los aprendizajes en un enfoque por competencias en la educación obligatoria?* Barcelona: Octaedro.

# 10. LA METODOLOGÍA (I): LAS TAREAS Y LAS ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE

— **Jesús M. Goñi Zabala**
[UPV/EHU])

Como el propio título indica, en este capítulo se tratará de exponer algunas ideas acerca de la metodología docente vista desde la perspectiva de la dualidad enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva del currículum centrado en el alumnado. Este enfoque pretende, en consonancia con el resto de la obra, situar el aprendizaje en el centro del mismo y hacerlo, además, desde una visión cercana a la realidad docente en el aula. Por este motivo, en lugar de volver a repetir grandes principios metodológicos, en general suficientemente expuestos en la literatura pedagógica, intentaremos entrar en la arena de la práctica docente desde la puerta que nos abre el hecho de situar el binomio tarea/actividad en el centro de la reflexión didáctica.

## 10.1. La participación y el protagonismo del estudiante

Si existe alguna certeza en el universo de las ciencias de la educación, esta verdad podría enunciarse de la siguiente manera: el aprendizaje depende de lo que hace el estudiante. De este principio rector se siguen, entre otras, tres consecuencias.

El primer corolario que se deriva directamente del principio enunciado es que, en la dupla enseñanza (lo que hace el docente) y aprendizaje (lo que hace el alumno), la primera parte de esta pareja, es decir, la enseñanza, debería estar al servicio de la segunda: el aprendizaje. O sea, las instituciones educativas son organizaciones sociales que planifican y gestionan la enseñanza con el objetivo de maximizar el

aprendizaje del alumnado. Si la universidad desea considerarse como una institución educativa no tendría que perder de vista esta realidad. Las aulas universitarias no deberían ser un púlpito para mostrar erudición académica, como a veces se ha pensado (templo del saber), sino el lugar en el que los aprendices se preparan para acceder a su vida profesional, incluida, desde luego, la académica (investigación). En resumen, enseñanza y aprendizaje son necesarios y complementarios, pero la primera tendría que estar al servicio del segundo. La universidad, en cuanto institución docente, debería aplicar con todas sus consecuencias este corolario.

Segundo corolario: Si la competencia docente es la competencia de cumplir con los fines educativos propios de la institución en la que se ejerce, podremos afirmar que la competencia docente resulta ser la capacidad de gestionar el aprendizaje del alumnado. El docente planifica y ejerce la enseñanza, pero lo hace con la intención de promover el aprendizaje del alumnado (*student centred curriculum*). La competencia docente no se valora por lo que sabe o cuenta el profesorado, sino por la virtualidad de esta acción en suscitar aprendizaje. La enseñanza es un medio, el fin es el aprendizaje del alumnado.

Llegados a este punto, conviene subrayar un tercer corolario: **información y conocimiento son cosas distintas**. La información es la materia prima del conocimiento, pero este consiste en la elaboración de esa información por quien aprende (alumnado) y es siempre individual e idiosincrásica, es decir, depende de las características del aprendiz. Aquí precisamente conviene subrayar la participación y protagonismo del estudiante. Aportar la información puede ser cuestión del docente, pero construir el conocimiento es labor del estudiante. **Sin información no se puede elaborar conocimiento**, pero convertir la información en conocimiento es una labor ardua que protagoniza el aprendiz; labor en la que nadie le puede sustituir

Por lo tanto, colocar el aprendizaje como el norte al que debe mirar el currículum equivale a reclamar a los docentes que asuman que su competencia docente es la capacidad de gestionar el aprendizaje del alumnado y a los estudiantes a que asuman que el aprendizaje reclama su participación y colaboración activas.

## 10.2. Tareas y actividades, su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la tarea a la actividad

La labor educativa, incluida, por supuesto, la instructiva, es un tipo especial de acción comunicativa en la que la finalidad es lograr que el alumnado progrese en su proceso de aprendizaje.

El conocido como «triángulo didáctico» es, en mi opinión, el mejor esquema que disponemos para representar este tipo de acción comunicativa y fundamentar una metodología acorde con los principios enunciados en el primer apartado.

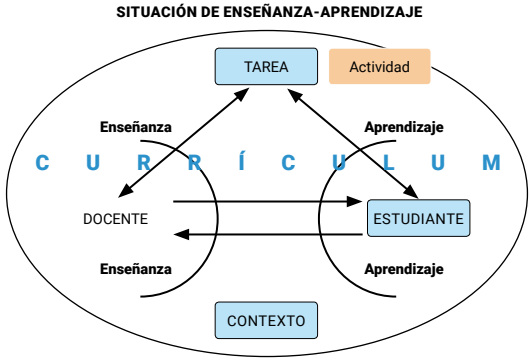



**Figura 10.1.** Triángulo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Elaboración propia)

Este esquema se contrapone a otros que incluso con el mismo nombre pueden encontrarse en la red si se teclea «triángulo didáctico» en un conocido buscador.

**Figura 10.2.** Otros triángulos didácticos

En los tres esquemas se repite la dupla «docente-estudiante», lo que cambia es el tercero de los vértices. En el primero de los casos, el tercer pasajero es la dupla «tarea/actividad», en el segundo el «saber» y en el tercero los «contenidos». Comenzaré por explicar qué razones me llevan a afirmar que el segundo y el tercero no respetan los principios indicados en el primer apartado de este texto.

**El saber no media entre el enseñante y el aprendiz**. Construir el saber es, precisamente, la finalidad del aprendizaje y la labor del estudiante. Aquí se confunde de manera simplista información con conocimiento y se pretende que el docente tenga un saber que comunicar, y que el alumno acceda al mismo solamente con escucharlo y retenerlo. Pensar –como hacemos a veces– que exponer un tema es todo nuestro cometido tiene su fundamento en esta falsa creencia: exponer conocimiento es el cometido básico de la acción docente. No nos cansaremos de repetirlo: el docente aporta información, en ningún caso conocimiento.

Todavía es más burdo el segundo esquema, que sitúa los contenidos (objetos del saber) como el tercer vértice. Los contenidos son objetos y, sin estar asociados a operaciones mentales, son inaccesibles a la mente humana; en ningún caso median directamente entre el enseñante y el aprendiz.

En el primer esquema –que considero más correcto–, la mediación necesaria en todo acto comunicativo se produce por medio de la dupla «tarea-actividad». En la literatura pedagógica, habitualmente se consideran como sinónimos estos dos términos: *tarea* y *actividad*, pero considero que sería conveniente, en aras de un análisis más fino del acto instructivo, distinguirlos de la siguiente manera: llamaré **tarea** a la propuesta de acción que normalmente hace un docente con la intención de promover un aprendizaje; llamaré **actividad** a la acción que realiza el estudiante a requerimiento de la tarea propuesta.

Como resulta evidente la enseñanza se nutre de tareas y el aprendizaje de actividades. Y en ambos casos, y esto es relevante, estamos hablando de acciones. Lo que implica que el acto comunicativo es interactivo.

## 10.3. Análisis de una situación de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje comienza, normalmente por la elección que hace el docente de la tarea a proponer. Es la fase de planificación de la enseñanza en la que se preparan las clases y se decide qué tópicos (temas) y tipo de tareas se trabajarán con el alumnado. (Véanse más adelante los criterios para seleccionar las tareas).

A continuación, ya en la clase, el docente propone la tarea y expone las características de la misma, a saber: la manera en que se accederá a la información, si esta la aportará el docente, si estará en un manual o en la red…, si la tarea será realizada de manera individual o cooperativa, cuál es el plazo de tiempo para realizarla, qué producto se espera que realice el estudiante, si será evaluada o no, etc. Estamos en el inicio de la relación comunicativa entre el estudiante y el enseñante.

Finalizada esta fase inicial comienza la actividad, es decir el trabajo del aprendiz. En esta última fase se da el proceso de aprendizaje, y la relación comunicativa entre docente y estudiantes es crucial para el mismo. En esta fase, el protagonista es el alumnado, y su participación e implicación activa resulta imprescindible.

Llegados a este punto, pueden suceder dos cosas: el estudiante realiza su actividad y la finaliza sin recibir ninguna **retroalimentación** (fin del proceso); el estudiante informa al docente del resultado de su actividad, o solicita alguna aclaración, y este valora la misma. Estaríamos, en este caso, en la fase de **regulación formativa** que resulta, probablemente, la relación comunicativa más eficaz para guiar el aprendizaje.

Obsérvese que este mismo análisis sirve para la formación online, la única diferencia apreciable y significativa es que enseñante y aprendiz no comparte ni espacio, ni necesariamente tiempo, y que toda la información necesaria debe estar previamente redactada y accesible al alumnado. No hay espacio para la improvisación oral, que tan rica resulta en este momento del proceso de aprendizaje.

Cuando decimos que la competencia docente es la capacidad de gestionar el aprendizaje lo que estamos indicando es que esta competencia no solo supone ocuparse de la tarea y de su descripción, sino

que debe dar algún paso más y ver cómo esa tarea se convierte en actividad. ¿Es esto posible?

Podríamos decir que el núcleo más relevante de la metodología consiste precisamente en poder regular e intervenir en la transformación que se da de la tarea en la actividad. Porque por muy «adecuadas» que sean las tareas propuestas, estas sirven de poco si no dan lugar a actividades productivas para los aprendizajes esperados.

## 10.4. Aplicación de los principios enunciados a una situación de aula: un ejemplo

Pongamos un ejemplo de lo que queremos decir y veamos cómo podemos aplicar en la práctica docente lo relatado hasta el momento. Supongamos que la situación de clase es la que consideramos, en principio, más alejada de la idea de tarea: **la clase expositiva**. Es decir, aquella situación de aula en la que un enseñante «explica» de viva voz, ayudado o no por algún recurso didáctico, una serie de conceptos o teorías que considera que deben aprender sus estudiantes.

Ver aquí la enseñanza es fácil; se trata de aportar información que se considera relevante, de definir y aclarar conceptos, de exponer teorías, de indicar bibliografía que contiene esa información, etc. El docente ha planificado esa situación, ha elegido el tópico que se va a tratar, ha preparado la exposición, incluso ha construido algún recurso audiovisual de soporte. Solo queda ir a clase y explicar.

Veamos ahora las otras partes del análisis. En general, no suele indicarse en cada clase qué debería hacer el estudiante, porque previamente ya se conoce la manera de hacer. Sin decir nada, la costumbre provoca que esta fase del proceso se active de manera automática. Aunque a veces no pensemos suficientemente en esta cuestión, esta fase es vital y la actividad del alumnado es crucial. Supongamos, por simplificar, que en el ejemplo que analizamos el docente aporta la información y no existe un manual de referencia. Tomar bien los apuntes resulta crucial, porque será el material del que dispondrá el aprendiz a la hora de estudiar. Si la clase se desarrolla sin preguntas,

el torrente de información fluye y se recoge en los apuntes. Escuchar con atención, activar los conocimientos previos que permiten relacionar lo que se sabe con lo que cuenta el docente, tomar notas recogiendo lo relevante porque todo no se puede, preguntar por aquello que no se entiende, etc., tal es la actividad del alumnado. Esta fase de la actividad se desarrolla en paralelo a la tarea del docente; por eso aparece enmascarada.

De todas formas, conviene entender que la actividad del estudiante no acaba cuando termina la clase, porque posteriormente tendrá que revisar esas notas, tal vez repasarlas y completarlas, y finalmente estudiar; es decir, elaborar esa información y convertirla, en el mejor de los casos, en esquemas cognitivos propios. El crédito europeo (ECTS) estima que por cada dos horas de clase el estudiante debería destinar tres horas a estudiar, de ahí la relación: 10 horas de clase y 15 horas de estudio que completan las 25 horas de trabajo por cada unidad de crédito. En la jerga Bolonia a esto se le llama «carga de trabajo» (*workload*).

¿De qué manera se puede convertir este tipo de situación en la que, normalmente, la enseñanza se encuentra tan alejada del aprendizaje, en otra en la que el docente pueda incidir en el proceso de aprendizaje del alumnado? Bueno, cada docente tiene sus técnicas y aquí solo daremos algunas pistas.

En primer lugar, cabe destinar una parte del tiempo de las clases a **tareas complementarias que faciliten el aprendizaje**, intentar que las clases no estén organizadas solamente desde el punto de vista de la enseñanza, que den cabida también a una parte del aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de clases en las que la parte sustantiva de la información sea conceptual, puede solicitarse al alumnado que vaya construyendo un glosario con los términos más relevantes. En cada clase se podría pedir que indicaran aquellos términos que han elegido para añadir al glosario teniendo en cuenta la información recibida en esa sesión. Se podrían recoger las aportaciones de los diferentes alumnos y comentarlas. El docente podría valorar así si alguno de los conceptos clave no han sido recogidos e incidir en su importancia indicando que convendría añadirlos. Es una información que ayuda

al docente a comprender hasta qué punto el alumnado ha captado lo importante y le permite volver a incidir en aquellos aspectos que parecen haber quedado menos claros. Pedir a continuación las definiciones que los alumnos han asociado a estos términos y comentarlas en clase mejora, sin duda, la relación comunicativa y ayuda a los estudiantes a aprender mejor.

Otra estrategia posible sería solicitar al alumnado que tras una explicación del docente construya un mapa conceptual en el que debe relacionar los conceptos trabajados en esa clase. Pedir a continuación que un estudiante acceda a dibujar su mapa en la pizarra (u otro medio que permita su visualización) permitirá un comentario en el que pueden participar tanto el resto del alumnado como el propio docente que servirá para aclarar ideas y mejorar sustancialmente los materiales de los que dispondrán a la hora de estudiar.

En el caso de tareas en las que el contenido asociado al aprendizaje sea de tipo práctico (procedimental), la realización de ejercicios y su corrección en un tipo de estrategia metodológica habitualmente usada, y solo cabe decir que su capacidad de suscitar aprendizaje depende de la individualización e inmediatez de esa corrección; aunque es necesario reconocer que son dos variables difíciles de optimizar en grupos numerosos. Por ese motivo, promover tareas donde la autocorrección sea posible es algo que hay que tener en cuenta.

En segundo lugar, conviene acostumbrarse a **explicitar claramente en cada tarea** (o conjunto de tareas similares) que se propongan los siguientes aspectos:

- El **aprendizaje** que se busca suscitar por medio de la tarea que se propone. Una manera de no terminar la acción docente en la enseñanza y avanzar hacia la gestión del aprendizaje es indicar el aprendizaje que se espera asociado a las tareas que se proponen. Se trata de informar al alumnado de las intenciones que animan al docente a la hora de proponer una tarea (o conjunto similar). Se considera plausible afirmar que el conocimiento explícito de las intenciones del docente resulta de gran ayuda a los estudiantes a la hora de organizar su propio aprendizaje, es decir, contribuye a

su mejora. En la definición de crédito ECTS se dice expresamente que los objetivos deben indicar resultados de aprendizaje (*learning outputs*).

- El **producto** que se espera que se realice. La tarea no, pero la actividad sí implica necesariamente la realización de un producto por parte el alumnado (apuntes, ejercicios que resolver, informes, mapas conceptuales, glosarios, exposiciones orales, etc.). Una actividad sin producto no tiene mucho sentido, porque el aprendizaje es consecuencia de una acción (operación), y esta siempre tiene un producto en el que se concreta. Ayuda mucho al estudiante que el docente indique el producto que se ha de realizar y algunas pautas para su realización. En el ejemplo de la clase expositiva, este producto podría ser el glosario, el mapa conceptual y, sin duda, los apuntes.
- Los **criterios de evaluación** que se van a utilizar, en el caso de que esa tarea, u otra similar, vaya a ser evaluada. Es la manera más eficaz e ilustrativa de resaltar las intenciones del docente cuando propone una tarea. La explicitación de las intenciones de aprendizaje asociadas a las tareas no son fáciles de identificar ni de exponer. Exponer los criterios de evaluación –es decir, los aspectos del producto realizado por el estudiante que serán tenidos en cuenta a la hora de calificar– resulta la manera más clara de exponer estas intenciones y de aflorar aspectos que de otra manera escapan a la comunicación explícita y consciente.

## 10.5. Ejes a la hora de organizar las tareas: la adecuación, la significatividad y la complejidad

Las tareas pueden, y deben, ser diversas, y el criterio para elegirlas debería encontrarse en su potencialidad para ayudar al estudiante a construir los aprendizajes que se pretende que logre. En el libro *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*, al que me remito para no ser redundante en esta cuestión, y porque la exposición detallada de una lista de posibles tareas excede los límites

de este texto, aparece una lista de tipos de tareas que simplemente copio sin comentar: clase expositiva, ejercicios, seminario, prácticas de laboratorio, resolución de conflictos/dilemas, audición y visionados de vídeos, lecturas y recensiones de libros, trabajos de investigación y preparación de informes, debates, simulaciones o juegos de rol y dramatizaciones, presentaciones y defensa de un tema, análisis de situaciones, estudio de casos, desarrollo escrito de un tema, realización de entrevistas, visitas guiadas, realización de proyectos, exámenes, etc.

Sin entrar a relatar de manera pormenorizada cada uno de esos tipos de tareas por los motivos expuestos, sí cabe exponer algunas de sus características. Eso nos ayudará a la hora de seleccionarlas y gestionarlas teniendo en cuenta que el tipo de tareas distintas que caben en una materia es limitado y en general poco numeroso. Esta consideración nos lleva a afirmar que la elección de las tareas para el alumnado en una unidad de currículum, tipo cuatrimestre, no tendría que hacerla un único docente, sino el grupo que tiene docencia asignada en esa unidad temporal. El motivo es que conviene trabajar en equipo de manera complementaria para que **no hagamos todos todo**, lo que resulta fatigoso e irrealizable, sino que «hagamos todo entre todos». Tan nocivo resulta, por aburrido y tedioso, ofrecer una propuesta de tareas muy repetitiva y reducida, como querer desde una única materia abordar una panoplia de tareas excesiva y dispersa. Como en muchas otras cosas, en el justo medio está la virtud. Poner en práctica esta recomendación: trabajar en equipo a la hora de proponer tareas (y evaluar las actividades correspondientes), proporciona una economía de esfuerzos, a la vez que mejora la propuesta curricular y ayuda a construir grupo entre los docentes. No deberíamos olvidar que el currículum visto desde la óptica del alumnado no tendría que ser la suma yuxtapuesta de propuestas distintas, sino una unidad de acción en la que los roles y propuestas de acción se complementen.

## La adecuación

Se me permitirá en este punto que use una metáfora. La tarea es similar a una semilla que esperamos que se desarrolle y fructifique en

el aprendizaje. Bien, si esto fuera así, resulta evidente que cada tipo de semilla solo vale para un tipo de fruto y que es un tanto absurdo sembrar semillas de calabacín si lo que se pretende es recoger pepinos. La metodología sería el cuidado de esa planta, y los frutos, ya lo hemos dicho, serían los aprendizajes. Adecuación significa **relación entre tarea que proponer y aprendizaje que suscitar**. La adecuación se convierte, de esta manera, en el criterio que nos guía a la hora de escoger el tipo de tarea, y a llevarlo a cabo en función del aprendizaje que deseamos promover y el perfil del alumnado que deseamos formar. Resultaría paradójico que todas las tareas en la formación de un docente, y los productos que hay que solicitar a través de las mismas, fueran únicamente escritas, ya que en su futura labor profesional la exposición oral ocupará bastante más tiempo que la escrita en su comunicación con sus alumnos. Escribiendo no se aprende a exponer, esto es de sentido común. Por lo tanto, adecuar las tareas a los aprendizajes esperados y los perfiles definidos es uno de los criterios básicos a la hora de elegir las tareas que vamos a proponer.

## La significatividad

Para que una tarea sea exitosa es necesario que se cuide su significatividad. Esta no es una cuestión que atañe solamente a la elección de la tarea, sino que va más allá e interviene en el desarrollo de la misma incidiendo en la actividad. El aprendizaje, labor del alumnado, implica construcción por acomodación o asimilación (Piaget) y apropiación de la información para modificar (acomodación) o para reforzar (asimilación) los esquemas cognitivos del aprendiz. Para que esto suceda, es necesario que **la información que se recibe conecte con aquella de la que ya dispone** el que aprende. A esta conexión le llamamos significatividad, y, en su ausencia, la información resbala y no sedimenta. La significación de cualquier acción o información depende del contexto y de los conocimientos previos del aprendiz. Son, por lo tanto, dos variables que hay que tener en cuenta a la hora de gestionar una tarea para que pueda resultar una actividad exitosa, o sea, para que se produzca aprendizaje profundo. Además, como el

aprendizaje es una cuestión individual (aunque la tarea propuesta sea cooperativa) y, en consecuencia, también lo son los conocimientos previos de los que parte cada alumno, no siempre resulta fácil. De aquí la dificultad de la labor docente para gestionar adecuadamente esta variable en los niveles universitarios. La heterogeneidad del alumnado y la dificultad de una labor individualizada provoca que, a pesar de los esfuerzos que se realicen, resulta complicado asegurar que lo que les proponemos resulte significativo. Conocer los límites de nuestra acción ayuda a soportar mejor la frustración de ver cómo en algunos casos el esfuerzo realizado no llega a conseguir los frutos esperados. Lo que sí es más factible, aunque tampoco fácil, debido a la diferencia generacional, es buscar contextos cercanos a la experiencia de los jóvenes que acuden a las aulas. Todo esfuerzo que se realice en el sentido de dotar de significatividad de las tareas y actividades será productivo en aras de la mejora tanto de la comunicación que se establezca como de los resultados de aprendizaje.

## La complejidad

En esta última década, desde el impacto que supuso la introducción del crédito europeo (ECTS-Bolonia), se habla mucho de competencias en el ambiente universitario. La introducción de este concepto, y lo que considero una insuficiente reflexión con relación al mismo, ha generado un debate que, según lo veo, ha traído consigo, junto con otras consecuencias positivas, algunos vicios estructurales que conviene consignar, como son contraponer conocimiento y competencia como si fueran conceptos con extensión disjunta, es decir, incompatibles, o utilizar de manera abusiva el término *competencia* tanto donde podría corresponder como allí donde no debería hacerse.

Desde mi punto de vista convendría ser estricto en esta cuestión en aras de clarificar un debate algo enfangado.

Consideramos **competencia** como la capacidad de aplicar conocimiento experto de manera integrada en situaciones o contextos problemáticos. Y no queremos ser circulares, es decir, definir algo usando ese mismo término como parte de la definición. Tendremos

que explicar la relación existente entre conocimiento y competencia, porque si no decimos más, parece que la competencia no es conocimiento, y en este caso ¿qué es? Retoquemos, pues, la definición: conocimiento competencial es la capacidad de aplicar conocimiento experto (académico) de manera integrada en situaciones complejas o contextos problemáticos.

El conocimiento académico puede ser analítico (referirse a una parcela muy determinada del saber) y no tiene por qué referirse a un contexto o situación determinada. De hecho, resulta más útil si es de general aplicación. El conocimiento competencial, en cambio, es holístico (implica integración de saberes diversos) y tiene un contexto de aplicación en el cuál cobra sentido.

Este no es el lugar idóneo para extendernos en un comentario pormenorizado de tales definiciones, pero sí para analizar qué tiene esto que ver con los tipos de tareas que vamos a proponer, que es, precisamente, el tema que nos ocupa.

Una tarea puede ser más o menos simple o compleja, porque no es lo mismo hacer ejercicios de aplicación de un procedimiento en el mismo contexto de uso en el que se explicó, como las tareas para aprender a usar la hoja de cálculo, que resolver problemas de contabilidad, que implique el uso de la hoja de cálculo, o llevar la contabilidad de una PYME usando una aplicación informática.

Resulta evidente que estas tareas están ordenadas en una escala de complejidad creciente y que cada una de ellas implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en la anterior junto con otros (integración) que se suponen también conocidos. El conocimiento competencial es cuestión de grado y podríamos decir que en el ejemplo propuesto cada uno de esos escalones supone un nivel competencial superior. Aunque desde una mirada profesional, solo lo sea el último.

Esta escalera en la que los niveles de integración y complejidad aumentan es el camino para poder hacer frente a una metodología que tenga el desarrollo de competencias como faro. No se trata de contraponer conocimiento y competencia, sino de caminar de manera coordinada desde el conocimiento académico o experto al competencial.

En esta cuestión resulta otra vez conveniente la colaboración entre los diferentes docentes que trabajan en el perfil de salida del grado o del máster, en orden a que este camino de complejidad creciente resulte ordenado y eficiente.

Resumimos este capítulo con estos puntos:

- Un currículum centrado en el estudiante supone una metodología que vaya más allá de la enseñanza e incida en el aprendizaje.
- El alumnado tiene que ser consciente de que el aprendizaje es su trabajo y que en esta labor no puede sustituirle nadie; su protagonismo e iniciativa son imprescindibles
- La competencia docente es la capacidad de organizar la enseñanza y gestionar el aprendizaje
- Conviene distinguir entre tarea y actividad, y poner el foco de atención en ambas y en su relación.
- Adecuación, significatividad y complejidad son tres criterios clave a la hora de seleccionar tareas y gestionar las actividades.
- La selección de las tareas no es una labor individual de cada docente, sino parte del trabajo del equipo docente.

## Bibliografía


Habermas J. (1999). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Goñi J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad.* Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

# 11. LA METODOLOGÍA (II): TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA*

— **Francisco Imbernón**
[Facultad de Educación, UB]

— **Joan Rué**
[Facultad de Ciencias de la Educación, UAB]

— **Max Turull**
[Facultad de Derecho, UB]

Este capítulo trata sobre la metodología en la universidad. Pero conviene prevenir que lo importante en la universidad no son las diversas metodologías o las técnicas o estrategias de enseñanza como un fin en sí mismo, sino la preocupación del profesorado por el aprendizaje del alumnado y cómo este aprendizaje se puede mejorar en todo el proceso de enseñanza mediante la metodología. Más importante que las técnicas es el pensar **qué voy a enseñar, cómo lo voy a hacer y qué quiero que aprendan mis alumnos y alumnas**. No hay modelo estereotipado ni metodología maravillosa para todas las disciplinas ni para todo el profesorado; hay buenas prácticas que potencian que el alumnado aprenda más en las sesiones universitarias, dentro y fuera del aula. Y las buenas prácticas nos llevan a una nueva metodología.

* Francisco Imbernón: apartados 1 a 6; Max Turull: apartado 7; Joan Rué: apartados 8 y 9.

## 11.1. La metodología mediante las sesiones expositivas

La sesión expositiva, también denominada en los ámbitos universitarios como «clase o sesión magistral», ha sido durante siglos la metodología más utilizada. No pretendemos anatemizar la metodología de la sesión expositiva, ya que en la universidad es necesario utilizarla si hay presencialidad de la enseñanza, aunque sea para acercar la zona de desarrollo potencial de aprendizaje del alumnado a su zona real de aprendizaje o para que alguien que sabe más sobre algo te ayude a avanzar.

Muchas veces las cosas complejas se aprenden mejor cuando alguien que sabe más y tiene más experiencia te las explica. Las cuestiones más simples son más fáciles de ser encontradas por el alumnado por otros medios. Nadie duda de la importancia de la intervención de una persona conocedora del tema para que el alumnado progrese en el aprendizaje y para que no pierda tiempo con actividades inútiles o que puedan provocar una sensación de pasar el rato o de pérdida de tiempo. Además, la explicación genera **conocimiento previo** necesario para la construcción del aprendizaje.

Otro aspecto es cómo se explican. Y aquí sí que entra la metodología. El problema no está en la sesión expositiva, sino en cómo esta se pone en práctica, cómo se realiza la transmisión del conocimiento, de qué forma se actúa o se relaciona con el alumnado. O sea, cómo esa sesión expositiva se transforma en una sesión transmisora de comunicación unidireccional y finalmente aburrida, o incluso morir de PowerPoint. Dar «una» sesión expositiva puede ser fácil, pero dar «una buena» sesión magistral tiene su dificultad y su estructura metodológica.

Por tanto, se ha de diferenciar entre sesión expositiva o magistral y clase puramente transmisora-unidireccional. La primera, aunque en ella predomine el docente como protagonista de la enseñanza, permite una interacción con el alumnado; introduce una cierta implicación del grupo clase, una motivación hacia el aprendizaje y unas estrategias de comunicación, retroalimentación y sintonía. La segunda modalidad es una sesión donde el mensaje es unidireccional, el profesorado

se convierte en un busto parlante, que prescinde de las características del alumnado, del contexto y de su participación. Por supuesto, la segunda puede estar incluida perfectamente en la primera, pero aquí queremos diferenciarlas para ver que la exposición oral del profesorado no es negativa en sí misma, sino que puede serlo la forma y el cómo se realiza la transmisión del conocimiento en esa sesión.

Si analizamos la **sesión expositiva**, existen dos componentes importantes clásicos desde la retórica: el componente de la argumentación y el componente de la explicación. El **componente de la argumentación** es el que mediante la explicación del tema permite que el alumnado asuma nuevos conocimientos, o sea, que cambie cognitivamente respecto a algo, normalmente ante un conocimiento conceptual, actitudinal o procedimental. El **componente de la explicación** es el que nos ayuda a hacer el discurso comprensible e inteligible al alumnado; posibilita y facilita el aprendizaje; es predominantemente metodológico. Es el conocimiento didáctico del contenido; o sea, cómo explicarlo de forma adecuada y comprensible.

En la pura clase transmisora, el profesorado únicamente se preocupa del componente de argumentación, por eso pone mucha importancia en los contenidos académicos, al suponer que explicándolos (tal y como él los explica) ya se aprenden. Es una falacia. La sesión expositiva sirve para crear conocimientos previos; es el estado de la cuestión. Es la enseñanza, pero no el aprendizaje. **El aprendizaje se construye**, lo que implica participación de la persona que aprende. En la sesión transmisora, el profesorado parece más preocupado por demostrar su conocimiento que por el aprendizaje del alumnado. En la sesión expositiva hemos de preocuparnos no tanto de demostrar que se sabe mucho como por el proceso de aprender del alumnado, y a partir de este, preocuparnos por mejorar la manera de enseñar. La mirada camina hacia lo que realiza el alumnado, no hacia lo que hace el profesorado.

El profesorado, además de presentar las informaciones, ha de aportar aquellos elementos que conduzcan a una actividad intelectual individual o en grupo, y crear relaciones de retroacción y motivación para comprobar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ha de activar

el proceso de aprendizaje. Es decir, hay que **centrar la formación en el aprendizaje** y en la adquisición de competencias y destrezas, y valorar adecuadamente el esfuerzo requerido y la calidad del aprendizaje de los alumnos. Esto comporta nuevas implicaciones para el profesorado y para el estudiante, cambios en la metodología docente, la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y modificaciones en el sistema de evaluación y en la organización de los recursos y los espacios.

No existen argumentos para encerrarse en la sesión expositiva estrictamente transmisora. Ni debemos engañarnos pensando que es la única estrategia para grupos grandes, o que el estudiantado presta más atención durante y después de la sesión de clase, escucha con atención o desarrolla mayor interés por la materia expuesta. Ello no implica que muchas veces la clase expositiva desarrolle correctamente la comprensión de un tema y pueda motivar al alumnado. Pero es importante que, sobre la base de esta motivación y comprensión, el profesorado aplique otras estrategias de participación, de trabajo, de diálogo, etc., para que el alumnado analice, trabaje y reflexione con el objetivo de conseguir un mayor aprendizaje. Será más difícil, pero más satisfactorio enseñar a pensar que enseñar mis pensamientos.

## 11.2. Algunas estrategias para mejorar la sesión expositiva

He aquí algunos de los elementos más importantes en la metodología de la sesión expositiva que nos pueden ayudar a mejorarla:

- Conocer al grupo de alumnos para poder determinar qué tipo de estrategia es la más adecuada.
- El alumnado escucha más activamente y acepta sugerencias del profesorado si este es capaz de presentarse como una persona creíble, veraz y con experiencia.
- Es muy adecuado presentar tanto argumentos a favor como argumentos en contra de cuestiones polémicas.

- Si existen dificultades en alguna cuestión o complejidad en alguna tarea, no se ha de asustar al alumnado, pero sí avisar de la dificultad.
- Hay que decir qué suelen hacer o decir los expertos (argumentos de modelo) en el tema que se está tratando cuando se enfrentan a problemas similares.
- Si la visión que aporta el profesorado es discutida por otros expertos, se han de mostrar estos puntos de vista polémicos.
- Si el problema o tema es complejo para el grupo, se han de dar las soluciones y tiempo suficiente para resolverlo; si el problema o tema no es tan complejo, es mejor permitir que el alumnado extraiga sus conclusiones.
- Si la tarea se percibe como compleja y genera ansiedad, es necesario ofrecer al alumnado estrategias y recursos de reducción de esta ansiedad.
- Hay que activar la participación. Siempre que hay una sesión expositiva se deben crear estructuras de participación y diálogo. El aprendizaje no se realiza escuchando a otro, sino que se realiza construyendo en base a lo que se ha escuchado.

La sesión expositiva debe tener elementos de participación y trabajo del alumnado más allá de aquella participación que realiza –si realiza alguna– en la pura transmisión cuando lo demanda el docente. Introduciendo mejoras, estableciendo partes en la exposición, preparando mejor el guion de clase, utilizando técnicas para romper la fatiga y recuperar la atención del alumnado, conociendo aspectos importantes de la comunicación y estando más atento al estudiantado que a la forma de explicar no solo aumentaremos los aprendizajes, sino la satisfacción del mismo docente. Si se establece un buen clima intelectual de trabajo con los alumnos y estos se implican en su proceso de aprendizaje, no únicamente realizaremos un aprendizaje más significativo, sino que participaremos del avance en el campo personal, social y científico.

## 11.3. Sesiones prácticas y de participación del alumnado

Normalmente, la docencia en la universidad ha desarrollado y potenciado un trabajo individual del alumnado. Hoy en día consideramos que ese trabajo, aunque necesario, no es suficiente. Se ha de introducir en las clases (presenciales y virtuales) el trabajo en pequeño grupo y el debate con todo el grupo-clase. En definitiva, se requiere la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Actualmente, con los condicionantes del contexto y del alumnado se considera que la metodología de enseñanza tradicional o transmisora en la que los estudiantes son receptores pasivos no es suficiente para un aprendizaje efectivo y adecuado a la realidad científica y social. Para una mayor consolidación, el aprendizaje no únicamente necesita ser vivenciado y transferible, sino que también necesita ser compartido y dialogado con los compañeros. Compartir las experiencias de aprendizaje es una buena manera de aprender. En el proceso de aprendizaje compartir las percepciones de la experiencia será imprescindible. **Compartir aumenta el conocimiento**.

Se ha de introducir en las aulas universitarias una metodología más activa, colaborativa o interactiva, en la que no se dé importancia a las relaciones comunicativas no unívocas por parte del profesorado, sino a relaciones biunívocas y multidireccionales para que el alumnado vaya construyendo su propio aprendizaje en relación consigo mismo y con los aprendizajes de los compañeros. Aparece la implicación entre los miembros de un grupo en el aula universitaria como un buen (y necesario) complemento de la actividad únicamente magistral e individual.

Se puede argumentar, con razón, que ese tipo de metodología comporta ciertos inconvenientes, sobre todo con grupos masivos, pero también conlleva una serie de ventajas que superan los inconvenientes. Analicemos algunos de ellos.

Es cierto que **el trabajo individual** provoca que cada alumno vaya a su propio ritmo de aprendizaje y que puede generar hábitos de reflexión personal, pero también hemos de decir, como inconveniente, que es poco creativo. Hay falta de intercambio del significado de lo

que se está aprendiendo y existe el riesgo de interpretaciones subjetivas poco contrastadas.

En la sesión expositiva, parte de la materia académica se pierde porque cada alumno tiene su ritmo y estilo de aprendizaje y parte del grupo no es capaz de seguir la comunicación verbal del profesor o la rapidez de sus razonamientos.

Por otra parte, el **trabajo en grupo** también posee inconvenientes, como el desequilibrio en la participación entre los miembros del grupo (aunque solucionable con una mayor tutoría), una posibilidad de mayor conflicto y una baja productividad en grupos que no posean el hábito de trabajo en equipo. Pero tiene muchas ventajas, como la estimulación y la motivación al trabajo, el aumento de la creatividad, el permitir analizar puntos diferentes, el desarrollar la capacidad de cooperación y el favorecer el intercambio de experiencias. Y si además realizamos una puesta en común posterior al trabajo del alumnado, podemos incluir una perspectiva reflexiva tanto individual como colectiva. Trabajar en grupo implica aprender a dialogar, a comunicarse, a consensuar, a ceder la palabra al otro, a trabajar un proyecto común. A desarrollar muchos de los componentes del sujeto activo de la sociedad del futuro. A desarrollar competencias transversales.

La participación del que aprende es un medio necesario e importante de formación. Lo que queremos argumentar es que hemos de **combinar el trabajo individual con el trabajo en grupo**, la clase expositiva con la participación del alumnado y facilitar a este una reflexión personal y un trabajo en equipo que le permita saber trabajar colectivamente.

Actualmente, la mayoría de las labores profesionales se realizan y requieren trabajar en grupo. La universidad debe preparar para ello, y puede hacerlo mediante la metodología de impartición de las diferentes asignaturas. Es necesario fomentar el desarrollo de las habilidades y destrezas que los estudiantes necesitan y necesitarán para usar su conocimiento abstracto en situaciones concretas de cada día en su posterior vida personal y profesional. Aprender en la universidad ya no puede ser únicamente la repetición mecánica de conocimientos, sino que tiene que incluir conocimientos útiles, destrezas como la

flexibilidad de pensamiento, la comunicación, el trabajo en grupo y la toma de decisiones en los procesos. Y eso supone que el método del profesorado también forma parte del contenido académico.

Así, **el conocimiento y las competencias se construyen mediante la actividad**. Una enseñanza eficaz es aquella que posibilita que el estudiantado descubra por sí mismo esos conocimientos para que cambie sus estructuras del conocimiento. Es una metodología que desarrolla que el alumnado posea conocimientos previos de los cuales se ha de partir para construir y reconstruir conocimientos nuevos. La enseñanza es organizar y planificar actividades relevantes tanto individuales como en equipo para explorar nuevas ideas, reestructurar los conocimientos y aplicarlos a nuevos contextos. Por tanto, el contexto donde se desarrolla esa enseñanza es muy importante.

## 11.4. El trabajo en grupo en el aula universitaria

No definiremos aquí qué es un grupo, ya que existe mucha bibliografía sobre el tema. Pero sí deseamos insistir en que el trabajo en grupo y la interacción de diversas personas favorece que en la clase universitaria afloren diversos puntos de vista acerca del trabajo que se ha de realizar; también provoca un proceso de reflexión individual y colectiva, y si se realiza correctamente, aumenta el aprendizaje del alumnado. Las actividades de trabajo en grupo son instrumentos o dispositivos metodológicos que nos ayudan a organizar, desarrollar y conseguir los objetivos del conocimiento profesional.

El hecho de realizar trabajos en grupo en el aula nos facilitará que el alumnado genere sentimientos de seguridad y venza inhibiciones, aprenda a asumir responsabilidades, aprenda de los demás, se exprese delante de los compañeros y comparta dudas, interrogantes, etc.

Otra cuestión es el número de estudiantes. ¿Cuántos alumnos o alumnas forman un grupo para que este sea más eficaz? Aunque no existe un número de componentes idóneo, podemos decir que, si agrupamos a los alumnos en parejas, será enriquecedor en momentos puntuales para discutir sobre un tema determinado (técnica de la pa-

reja, zumbar o diálogos simultáneos). Si agrupamos a los alumnos en grupos de tres, cuatro o cinco (que son los más comunes), se posibilita que la dinámica sea ágil, y son adecuados para elaborar o resumir textos, o para resolver problemas. Optaremos por grupos mayores de cinco a siete miembros en algunas actividades, pero empezaremos a tener dificultades en la participación y las tareas serán mucho más lentas.

Somos conscientes, sin embargo, de que trabajar en pequeños grupos en el aula universitaria también comporta problemas que hemos de tener en cuenta cuando realizamos pequeños grupos y pedimos a los alumnos que participen. No únicamente nos encontramos con la falta de hábito en el trabajo, sino con otros problemas derivados de la cultura del trabajo aislado en la universidad. Para evitar al máximo esos problemas podríamos explicitar muy claramente el objetivo del trabajo que vamos a realizar y estar atentos al tipo de agrupamiento del alumnado. Un grupo masivo puede impedir la comunicación, como decíamos anteriormente. Lo óptimo sería formar grupos de cinco o siete estudiantes como máximo. Asimismo, hemos de recordar que el trabajo en grupo comporta un clima adecuado de diálogo en el aula. Y tenemos que controlar el tiempo. Trabajar en grupo también implica emplear más tiempo, ya que no depende únicamente del docente, sino del conjunto de la clase. Pero podemos aplicar el método del aula invertida, como veremos más adelante.

También nos podemos encontrar con que algunas personas del grupo predominan sobre las demás, entonces deberíamos dar papeles concretos o pedir intervenciones al resto del grupo. Otras dificultades que podemos encontrar en la participación del alumnado en el aula son: no están acostumbrados a trabajar en equipo, trabajar en grupo significa aceptar algunas renuncias personales, el contexto presiona para transmitir más contenidos que elementos de participación, desprestigiar la participación por hacer participar (ello puede ocurrir cuando el tema se puede solucionar más rápido y mejor con una explicación o con una lectura cuando predomina el elemento conceptual).

## 11.5. La participación activa del alumnado en clase

El papel del profesorado es importante en la participación del alumnado. Puede parecer que hacer participar al alumnado supone no hacer nada por parte del profesorado, pero no es así, pues comporta una mayor preparación de la actividad, un material adecuado, unas pautas muy concretas de trabajo, un seguimiento durante su ejecución y una correcta puesta en común. Todas estas funciones son importantes y no se puede olvidar ninguna. La pauta que se entrega al alumnado para el trabajo debe estar bien elaborada y precisa; el seguimiento del trabajo mediante la consulta o la visita a los pequeños grupos es importante para la motivación, y cualquier estrategia de trabajo en grupo ha de conllevar siempre una puesta en común de la que hay que dejar constancia y, a ser posible, la máxima participación de todo el grupo.

Algunas de las recomendaciones para conseguir un mayor aprendizaje del alumnado en el **proceso de la participación** pueden ser:

- No monopolizar una discusión. En la discusión de un grupo es importante que haya un intercambio de ideas y opiniones. La función del profesorado es centrar el tema, animar a la participación y hacer participar al grupo.
- No dar siempre la palabra al primer alumno que levante la mano. A veces nos interesa que un alumno o alumna que participa poco pueda opinar, aunque haya levantado la mano más tarde.
- Se ha de prestar atención tanto a los estudiantes que hablan como a los que no lo hacen. A veces una mirada o una pregunta directa ayuda a intervenir a un alumno que le cuesta hablar.
- No se debe invadir la privacidad del alumnado. No debemos obligar a hablar a un alumno y no se le puede pedir que explique sus experiencias si no lo desea. No se le debe poner en evidencia.
- Se ha de permitir que surjan comentarios a lo largo de la sesión. A veces es bueno aprovechar comentarios del alumnado sobre un tema determinado.
- A menudo, las discusiones en pequeño grupo son mejores que las de toda la clase. Cuando hay muchos alumnos en clase es difícil

la participación. Dividir la clase en pequeños grupos es una buena solución para aumentar la participación e implicación entre ellos.

- Cuando se pide la participación, en cualquier estrategia, la consigna o el objetivo del trabajo deben ser muy claros y explícitos. La participación necesita consignas claras y específicas. El alumnado debe saber muy bien lo que hay que hacer, y no se puede dar la impresión de que se provoca la participación para llenar un tiempo determinado. No hay peor participación que aquella que no sirve para nada o se utiliza para pasar el rato.

La participación en el aprendizaje es un ejercicio para descubrir que juntos lo hacemos mejor. Los alumnos pueden aprender más y mejor si se les permite afrontar juntos los procesos de aprendizaje, sobre todo cuando se les proponen objetivos a los que han de llegar trabajando como equipo. Las actividades de trabajo en grupo son instrumentos didácticos que nos ayudan a organizar, desarrollar y conseguir los objetivos del conocimiento académico.

Y el papel que desarrolla el profesorado será fundamental: su capacidad de flexibilidad interpretativa de la realidad que le envuelve, la capacidad de crear situaciones de aprendizaje motivadoras o al menos de algún tipo de interés para el alumnado, el aceptar la diferencia entre el alumnado, etc. Todo ello no se puede llevar a cabo sin el alumnado. El alumnado debe ser un sujeto de aprendizaje. Y ello provoca que el aula se convierta en un espacio diferente, un espacio para aprender.

Participar no significa pasar el rato y no toda participación sirve. Cuando programemos una actividad participativa es importante escoger la más adecuada, ¿pero adecuada a qué, a quién, en qué momento, para cuántos alumnos, etc.?

Normalmente se considera que para escoger una u otra **estrategia metodológica** deberemos tener en cuenta:

- Los objetivos que perseguimos. Por ejemplo, si queremos promover el intercambio de ideas, podemos aplicar una estrategia de discusión o debate; si queremos que den diversos puntos de vista de un tema o problema, se puede utilizar el foro o la mesa redonda; si

queremos que modifiquen actitudes o comprendan una situación vivencial, utilizaremos un juego de roles o una dramatización, etc.

- El tamaño del grupo. Si el grupo de alumnos es de un máximo de 20 personas, se puede utilizar un mayor número de estrategias, pero si el grupo es numeroso, deberemos escoger técnicas que nos permitan una mayor agilidad y una puesta en común.
- La madurez del grupo. Si el grupo no está acostumbrado a trabajar en pequeño grupo es aconsejable empezar con estrategias que lo sensibilicen y que vayan generando atmósfera de trabajo grupal; por ejemplo, el torbellino o lluvia de ideas, las parejas o diálogos simultáneos, etc.
- El ambiente o contexto de la clase. Es importante tener en cuenta el lugar físico: el espacio, el clima, el ruido, el mobiliario.
- El tiempo. Las clases tienen un tiempo limitado y es importante que el trabajo en grupo se realice en ese tiempo y no quede pendiente para otro día.
- Las características del alumnado. Ello significa que podremos aplicar estrategias diferentes según la tipología del alumnado: su edad, el curso, el ciclo, etc. Cuanto mayor es la edad del grupo, si aplicamos técnicas muy estructuradas, les puede parecer un juego de niños.
- La personalidad del profesor o la profesora. Huelga decir que cada uno debe saber lo que es capaz de aplicar. Es el principio de docencia. Es importante que el profesorado conozca muy bien la aplicación de la estrategia y su puesta en común. Si no se tiene costumbre, es importante empezar por las más simples (zumbar, diálogos simultáneos o parejas, discusión guiada, etc.). Poco a poco se pueden aplicar estrategias más complejas.

De manera previa, cuando escojamos una actividad u otra hemos de tener en cuenta que al aplicar la participación hay que conocer sus ventajas e inconvenientes y tener el objetivo claro y definido por parte del profesorado, así como preparar bien la pauta del trabajo. La elección de una determinada actividad estará en función de diversos componentes.

Si deseamos una información rápida de la opinión del grupo y tenemos un grupo de más de 60 personas, lo más apropiado será utilizar

un **Phillips 6/6**. Se forman grupos de seis personas. Se nombra un coordinador. Cada persona tiene un minuto para dar su opinión sobre un tema (seis personas/seis minutos; es posible disminuir el tiempo y las personas, pero no es aconsejable aumentarlo). Se realiza una reflexión posterior. Los coordinadores leen los informes y se escribe en la pizarra una síntesis de las conclusiones. Es interesante para tomar decisiones, para conocer los conocimientos previos o para obtener la opinión general del grupo en poco tiempo confrontar o intercambiar opiniones y permitir intervenir a todas las personas del grupo. Su utilización más adecuada es en grupos grandes.

Los **diálogos simultáneos** nos ofrecen una oportunidad muy corta para intercambiar ideas, opiniones, dudas con los compañeros. Por el ruido que se produce durante esta actividad, se la llama también «la colmena» o «zumbar». Y como acostumbra a realizarse por parejas, incluso se la denomina «parejas». Es una estrategia que también ayuda a romper la fatiga en medio de una sesión expositiva. Es adecuada para comprobar los conocimientos previos del alumnado sobre un tema determinado. Existe una variación que consistente en poner en común con otra pareja lo trabajado en pareja.

Si deseamos despertar el sentido de la creatividad respecto a un problema, aplicaremos el **torbellino de ideas**. Es una enumeración rápida de ideas para su posterior reflexión, pero sin ser criticadas en un primer momento. Se escriben en la pizarra y se van eliminado las que el grupo no considera. Es indicado para encontrar nuevas soluciones y fomentar la creatividad. El grupo debe conocer de antemano el tema sobre el que hay que discurrir y cada alumno puede dar su idea libremente y todas serán aceptadas evitando cualquier manifestación que suprima la libre expresión. El profesor no interviene, sino que va escribiendo las ideas en la pizarra. Acabado el plazo de ideas, se pasa a discutir su viabilidad.

Cuando el grupo es pequeño se pueden utilizar actividades de participación como la **discusión o** el **foro**. Es una discusión de la totalidad del grupo de alumnos/as. Suele hacerse a continuación de otra actividad de interés general, como puede ser una sesión expositiva sobre un tema determinado o la charla de un experto. El foro permite

la libre expresión de ideas. Es tal vez la estrategia que permite más libertad, pero justamente por eso hay que hacer cumplir sus reglas estrictamente para que no se convierta en una pérdida de tiempo o en una discusión inoperante. Se inicia la reunión con una explicación del profesor sobre el tema que se vaya a discutir. Asimismo, debe explicar al grupo las reglas: a) pedir la palabra, b) guardar el orden de intervención, c) ser breves, d) hablar en voz alta, e) se limita la duración. A continuación, se incita al grupo para que comience el debate. Para animar la participación, el mismo profesor puede dirigirse a alguna persona en particular pidiendo su opinión. Una vez que ha pasado el tiempo, el profesor debe realizar un resumen, anotar las conclusiones y señalar las divergencias. Si el grupo es muy grande, será necesario utilizar actividades con pautas muy claras para poder controlar la participación y el trabajo de todos.

A veces uno de los temas recurrentes que invoca el profesorado es la falta de participación del alumnado por diversos motivos: cultura académica, falta de motivación, etc. Pero si alumnado es un coproductor constante de la enseñanza, será necesario despertar su motivación por la participación. Para ello podemos clarificar y precisar al comienzo de la actividad su finalidad, los objetivos de lo que pretendemos y cómo lo haremos; precisar lo que esperamos del alumnado; comprobar con el alumnado sus expectativas; apoyarnos en el conocimiento anterior del alumnado y en las competencias que ya ha adquirido; hacer que el alumnado reaccione a un soporte simple (esquema, imagen, infograma, pregunta...) y realice cosas por sí mismo; suministrar puntos de referencia durante la formación. Indicar dónde estamos, qué camino seguimos y qué nos falta; suscitar constantemente la retroalimentación del alumnado; invitar al alumnado a que se exprese, a que dé su opinión, a que participe en las preguntas planteadas; intentar no sobrepasar la curva de fatiga (más o menos 15-20 minutos),; variar la metodología, o proponer trabajos en pequeño grupo. Seguramente así conseguiremos una mayor motivación del alumnado para su proceso de aprendizaje y, por supuesto, se mejorará el proceso de enseñanza.

## 11.6. Metodologías docentes colaborativas

### El aprendizaje basado en problemas

Esta metodología se originó en la década de los años sesenta del siglo xx y se ha extendido por todas las disciplinas. Es una metodología donde el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje y participa intensamente. Pretende pasar de una metodología basada en exposiciones docentes a otra basada en problemas de la vida real. Por tanto, la actividad de aprendizaje gira en torno a la discusión de un problema. Los estudiantes, en pequeño grupo (se aconseja entre cinco y siete componentes), han de resolver el problema buscando la información que necesitan para comprender el problema y obtener una solución trabajando colaborativamente.

En el aprendizaje basado en problemas (ABP, o PBL en sus siglas en inglés), la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes tienen la misma importancia. Se desarrollan habilidades de búsqueda y obtención de información, habilidades de investigación y reflexión para comprender qué pasa y lograr una solución adecuada.

Normalmente, la secuencia sigue los siguientes pasos: lectura y análisis detallado del problema, búsqueda de información, clarificación de términos del problema, análisis del problema, qué se sabe y qué no se sabe sobre el problema, definir claramente lo que se desea producir, resolver o demostrar; obtener, organizar y analizar información de diversas fuentes; presentar resultados en relación con la solución del problema, crítica de las explicaciones propuestas y síntesis. Posteriormente, se lleva a cabo una puesta en común donde los diversos grupos aportan información, se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

### Aprendizaje basado en casos

El caso nació como metodología en la Facultad de Leyes de Harvard alrededor de 1870. Es la metodología activa o colaborativa más anti-

gua. Nacida en el ámbito del Derecho, se ha extendido actualmente a todas las disciplinas universitarias.

El caso siempre es un problema o varios problemas, basados en hechos y opiniones problemáticas, que no tienen solución única ni correcta (esta es una de sus características principales).

En la metodología del estudio de casos se discute un caso; la solución del problema planteado se busca de manera puramente intelectual, a diferencia del aprendizaje basado en problemas; el objetivo es provocar el análisis, es decir, es un trabajo de análisis mediante la reflexión (individual o en pequeño grupo). El tema ha de ser capaz de interesar al estudiante y estar relacionado con la realidad académica que está estudiando. Se trata de desarrollar competencias para pensar analíticamente, de separar lo esencial de lo secundario y de detectar las prioridades.

En el estudio de caos, hay varios requisitos que se deben cumplir. Así, es importante que el material nazca de la experiencia personal muy próxima a la realidad; la situación ha de ser concreta y lo más realista posible. El caso ha de ser factible y se ha de incluir información sobre los hechos y su contexto, en una variedad de aspectos. Se ha de dar por escrito; los últimos párrafos deben dejar al estudiante en suspenso, de modo que se les invite al análisis de los principales problemas y las opciones de solución. También ha de ser abierto y susceptible de discusión; no hay una única respuesta correcta para un caso, ya que la meta no es desarrollar un conjunto de respuestas correctas, sino aprender a razonar adecuadamente con la información con la que se cuenta. Asimismo, se han de plantear cuatro o cinco preguntas claves que permitan el análisis del caso.

El estudio de casos exige a menudo conocimientos previos de las asignaturas en las que se trabaja. Por eso los estudios de casos constituyen un medio formativo ideal para estudiar un nuevo tema sobre la base de una situación simulada desde todos los puntos de vista posibles. Lo que es esencial para el éxito del estudio de casos es el planteamiento de las preguntas finales. Muchas veces no se agotan todas las posibilidades de un caso, porque no se han planteado las preguntas de una manera suficientemente específica.

Para valorar un estudio de casos se recomiendan dos vías distintas: a) cada participante lee el estudio individualmente (o en pequeño grupo) y contesta brevemente a las preguntas, previamente a que empiece la discusión general; b) se discute la solución durante unos treinta minutos aproximadamente (o el tiempo que haga falta). Cada grupo nombra un portavoz y se realiza la discusión final. Esta estrategia se recomienda para problemas difíciles y complejos. Posteriormente, en la puesta en común general participa todo el grupo con el profesor, cuyo papel es muy importante en esta puesta en común.

El estudio de casos provoca la participación, motiva, enseña competencias, cómo analizar problemas, e implica al estudiante; también la habilidad para trabajar en grupo y la interacción con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad; o sea, habilidades sociales. Es una estrategia muy eficaz para ponerse en contacto con ideas diferentes, incluso contrarias a las propias.

### Aprendizaje basado en proyectos

El método de proyectos es muy antiguo. Se puso en práctica a principios de siglo xx (1918) y se ha extendido en muchas disciplinas. Consiste en la proyección de algo concreto por parte del estudiante con la intencionalidad de solucionar una situación problemática concreta que requiere soluciones prácticas. Puede ser individual o en grupo. El alumno o el grupo investiga por su cuenta, formula hipótesis, resuelve contingencias, regula su propia actividad, controla los recursos con que cuenta y otorga significado a las estructuras cognitivas que construye.

La dificultade de llevar a cabo el método de proyectos en la universidad puede ser el formalismo de las disciplinas y el tiempo que se necesita para elaborar el proyecto.

Las etapas más características del proyecto son: selección del proyecto, planificación de todos los detalles del proyecto y distribución de tareas, selección del material necesario y obtención y estructuración de la información, seguimiento del proyecto, realización del pro-

yecto, presentación del proyecto y, finalmente, análisis y evaluación de lo realizado y de los aportes individuales.

La aplicación de la metodología de proyectos desarrolla en el estudiante el espíritu de iniciativa y la creatividad, pero también ahonda en el sentido de responsabilidad; sobre todo, le permite formular y evaluar hipótesis, planificar, encontrar soluciones, consultar fuentes de información y redactar informes.

En la universidad, el proyecto se complementa con el trabajo del profesorado, que ayuda a la sistematización y a la transferencia de lo trabajado en la materia que se estudia.

### Ludificación o gamificación

La ludificación (gamificación en el ámbito anglosajón) es el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos con el fin de potenciar la motivación, así como de solucionar un problema u obtener un objetivo educativo. Es dotar de elementos de juego a las actividades con intencionalidad formativa. En el ámbito universitario, la ludificación es una estrategia metodológica que se refiere al uso de pensamiento y elementos del juego para involucrar a los estudiantes, motivarlos a la acción y promover el aprendizaje y la resolución de problemas, y no propiamente al uso de juegos en sí mismos. Normalmente se utilizan medios digitales. Actualmente existen muchos programas informativos y webs que facilitan la ludificación en la universidad.

Introducir la ludificación significa crear entornos o procesos de aprendizajes que incluyen actividades motivadoras, divertidas, innovadoras, creativas, apoyadas en algunos componentes similares a los de los juegos (videojuegos) con el fin de motivar e implicar a los participantes en las actividades de clase o fuera de ella. Puede servir al principio para comprobar ideas previas, en el desarrollo para realizar aprendizajes más profundos o al final como resumen de la clase.

Es importante decir que el fin no es el juego, sino una nueva estrategia de enseñanza que pretende introducir estructuras provenientes de los juegos para convertir una actividad que motive más al aprendizaje y lograr que se desarrolle una actitud de mayor responsabilidad y

compromiso con lo que se aprende. Se ha de diferenciar el aprendizaje del entretenimiento. No es diversión o entretenimiento en sí mismo, sino un proceso diferente para captar al alumnado en el proceso de aprendizaje.

Si bien introducir valores lúdicos a estas actividades no es una idea nueva, se trata de un concepto que se ha visto magnificado en los últimos años como consecuencia del auge del entorno digital, los contextos sociales y los videojuegos.

### Aula invertida

Este enfoque llega a la Educación Superior, como otros, desde la Educación Secundaria. En 2006 se empieza a aplicar en Educación Secundaria en Estados Unidos en clases de Química mediante vídeos con aquellos estudiantes que, dado el entorno rural, faltaban con cierta frecuencia a sus clases. Los estudiantes accedían a esos recursos a través de internet. A partir de entonces, una vez sistematizada la experiencia, denominaron a este enfoque «aula invertida», porque lo que el estudiante solía realizar en clase (recibir y procesar información) se hacía igual, pero fuera de clase, y lo que solía ser la tarea que se realizaba después de clase (problemas y tareas asignadas) ahora se hacía en el aula.

Esta metodología de aula invertida implica el tránsito de una enseñanza que pretende familiarizar a los estudiantes con los conceptos del curso hacia un método que les exige usar dichos conceptos para resolver problemas. Este cambio requiere una modificación de los roles del profesorado y del alumnado: el rol primario del profesorado cambia hacia el diseño y gestión del proceso de enseñanza, en general, y la de los estudiantes cambia a responsables de estudiar los contenidos del curso en forma autónoma fuera del aula, de tal forma que puedan estar preparados para el trabajo en el aula.

La metodología de aula invertida pretende transformar los procesos que de forma tradicional estaban vinculados exclusivamente al aula; ahora los transfiriere al contexto fuera del aula. Supone un desplazamiento intencional fuera del aula de determinadas partes

del contenido del programa de la asignatura. A través de actividades guiadas, tareas previas y determinados recursos tecnológicos, se transfiere fuera del aula parte de la información que el profesorado ha de transmitir (vídeos, enlaces, documentos, presentaciones…) con la finalidad de liberar tiempo del aula para dedicarlo a actividades de aprendizaje más profundo, en las que la presencia del profesorado es imprescindible, y pretenden promover la reflexión, el análisis y la discusión más que la reproducción y memorización mecánica en un aprendizaje superficial.

El proceso del aula invertida más habitual consiste en que, unos días antes del inicio del tema en la clase, el docente indica a los estudiantes qué documentos del campus virtual deben estudiar (documentos electrónicos, vídeos, etc.). Una vez realizado el estudio, los estudiantes responden un cuestionario (usualmente en línea) del que se obtendrá información sobre el nivel de comprensión de los estudiantes y sus errores más frecuentes. Dos o tres días antes del inicio de la clase, el profesorado analiza las respuestas y decide qué aspectos del tema no deben mencionarse o repetirse, cuáles requieren clarificación y dónde aparecen los errores más frecuentes para incidir en ellos durante el tiempo de clase presencial.

Existen diversas modalidades de aula invertida: la enseñanza a tiempo, el aprendizaje basado en grupos y la enseñanza entre iguales.

### Portafolio o carpeta de aprendizaje

Es un instrumento de formación y evaluación que se construye a través de una serie de documentos diversos y diferentes para cada alumno. Cada uno de ellos decide qué trabajos y evidencias son más representativos de su trayectoria y aprendizaje. Sin embargo, además de las evidencias opcionales, existen algunas que suelen ser obligatorias. Puede contener también trabajos de los propios alumnos que recojan sus reflexiones y reelaboraciones conceptuales.

El portafolio muestra cómo el alumno ha construido su aprendizaje durante las acciones formativas. Se concreta en una serie de documentos de autor que se distribuyen en varios apartados temáticos

y contiene los trabajos y evidencias de aprendizaje que el estudiante presenta para su evaluación. Es un instrumento de enseñanza-aprendizaje que facilita una metodología de trabajo didáctico en la que el estudiante es protagonista activo de su propio aprendizaje.

El contenido de un portafolio puede clasificarse en tres grandes categorías: trabajos sustantivos en relación con el aprendizaje de las temáticas abordadas en la asignatura, temas relacionados con el aprendizaje y transferencias personales o profesionales. Más concretamente, dentro de estas categorías podemos encontrar: trabajos propuestos por los propios alumnos que recojan evidencias de su reflexión, de sus aprendizajes o de sus reelaboraciones conceptuales; reflexiones, elaboraciones informáticas, audiovisuales o multimedia, pequeñas investigaciones; trabajos sustantivos sobre los aprendizajes realizados (no es imprescindible que se incluyan los trabajos de clase ya corregidos que, en principio, serían de ejercitación); heteroevaluación del profesorado y autoevaluación del alumnado (se trata de realizar un análisis riguroso del proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la formación; es el complemento necesario de las evidencias objetivas que forman parte del portafolio); síntesis de las principales temáticas abordadas; notas y reflexiones personales, así como experiencias personales y profesionales vinculadas con las temáticas abordadas, gráficos, maquetas, recortes de periódicos, revistas, documentación de internet, etc.; documentos de elaboración de conocimiento monográfico sobre un tema investigaciones, lecturas comentadas y, por último, actividades de reconstrucción, ejemplificación, interrogación, análisis crítico, aplicación, transferencia y ampliación.

El portafolio, ya sea como documento físico o virtual, necesita un seguimiento riguroso y una retroalimentación constante.

## 11.7. Diario de clase o reflexivo

El diario de clase o diario reflexivo, entre otras denominaciones, es un documento donde un sujeto expresa sus impresiones acerca de la actividad académica en que se halla inmerso, sea en una función

docente o discente. Existen los diarios de los estudiantes y los de los docentes, y ambos presentan dimensiones diferentes y pueden tener un impacto considerable en la tarea docente del profesor.

El **diario del profesor** suele tener unas características y un contenido muy variado. No es necesario escribir entradas cada día, pero conviene hacerlo de manera regular, como un par de veces por semana. En general, el docente escribe impresiones sobre lo ocurrido en el aula, aunque no es imprescindible ceñirse a ello; el diario debe reflejar en todo caso el quehacer del docente. Por ello las temáticas son abiertas y muy variadas. También existen variedades de diarios: desde los meramente descriptivos hasta los más profundamente reflexivos, pasando por aquellos en que el autor tiene un determinado centro de interés, o los que cumplen una función casi terapéutica para descargar tensiones, o los que pretenden clarificar ideas a través de la escritura, o, en fin, entre otros, los que muestran una cariz más personal o íntimo.

En cualquier caso, la virtud del diario del profesor es que contribuye a desencadenar el llamado círculo de mejora. Repetir lo mismo que hacemos siempre sin que medie análisis ni reflexión alguna no conduce a ningún desarrollo ni mejora profesional. A través de los diarios el docente inicia un ciclo que consta de cinco etapas:

a) El profesor toma mayor consciencia de la labor que está desarrollando, pues esta se materializa, en cierta manera, a la hora de escribirla.
b) El proceso de escritura de lo que acaece conduce a un cierto proceso de análisis.
c) Este análisis facilita una reflexión y una comprensión más profunda de los hechos que ocurren en el aula, es como si en esta dimensión cobraran mayor significado.
d) Esta situación de reflexión facilita la toma de decisiones y la consecuente introducción de cambios o iniciativas de mejora de la docencia que veníamos desarrollando.
e) Llevamos a cabo las mejoras y se inicia un nuevo ciclo de actuación docente que de nuevo será sometido, en los sucesivos diarios, a escritura, análisis, reflexión, comprensión, acción y mejora.

El **diario del estudiante** presenta una dimensión diferente. Por una parte, encomendar la redacción de diarios a los alumnos constituye un recurso metodológico. El diario reflexivo es una práctica habitual en algunas enseñanzas, como las prácticas o estancias clínicas de enfermería, las prácticas de formación del profesorado, tanto en Infantil y Primaria como en Secundaria, las prácticas del máster oficial en abogacía y en las prácticas externas en general. Las virtudes de esta modalidad de diarios son semejantes a las anteriormente descritas: conciencia, análisis, conocimiento, acción y mejora. En términos más generales, se estima que el diario reflexivo es un instrumento de construcción del conocimiento a través del aprendizaje autónomo. No es menos importante que esta práctica mejora las habilidades de pensamiento crítico y pensamiento reflexivo y obliga a los sujetos a una actividad narrativa/literaria nada menospreciable en un contexto como el actual.

Por otra parte, el diario reflexivo también puede ser utilizado en asignaturas ordinarias, no prácticas. En estos casos se acostumbra a dejar entera libertad al estudiante para que escriba sobre lo que considere conveniente, siempre vinculado a la esfera académica. Puede suceder entonces que el estudiante preste más atención a la dinámica del aula –a la actuación del profesor, al clima, a los compañeros, etc.– que al ámbito sustantivo de la materia.

A través de este tipo de diarios, el docente obtiene de primera mano un *feedback* extraordinario acerca de su función. Puede conocer con bastante precisión y veracidad, por la recurrencia de las anotaciones de individuos diferentes, qué acciones son especialmente bien valoradas por el alumnado y, por el contrario, aquello que el alumnado encuentra en falta o considera negativamente. El profesor dispone de información válida para reaccionar, si lo estima conveniente, e implantar mejoras inmediatas que, sin aquella información, serían impensables.

Si los diarios de las prácticas externas ponderan una parte de la correspondiente calificación, nada impide –más bien, lo contrario– que también los diarios reflexivos en asignaturas ordinarias concedan algún beneficio a sus autores.

## 11.8. Aprendizaje reflexivo y autónomo

Ni los visionarios Peter Drucker –quien en 1967 etiquetó como «sociedad del conocimiento» el nuevo modelo sociohistórico en el que nos adentramos– ni Daniel Cohen –que comenta que lo que representó la electricidad para la sociedad industrial ahora lo representa la información y el conocimiento– podían imaginar el potencial de los recursos hoy disponibles, susceptibles de ser puestos al servicio de un aprendizaje de calidad. En efecto, en una sociedad del conocimiento, **el valor añadido de la formación se focaliza en el modo de buscar la información**, en cómo saber tratarla, en elaborarla críticamente, y hacerlo de la forma más relevante y creativa posible en un contexto de resolución de problemas.

El dilema clave en la universidad es: ¿formar o formarse en la sociedad del conocimiento? Si la percepción del conocimiento y su empleo estratégico por parte del sujeto es el eje, ello implica toda una pedagogía distinta de la dominante a lo largo del siglo xx.

En efecto, «formar» supone un tipo de estrategia relacional con el estudiante, centrada en la transmisión de información, con la intención de que adquiera los conceptos e informaciones esenciales de la disciplina. En cambio, «formarse» supone que los alumnos desarrollen sus propias concepciones y estas sean relevantes, o que los cambien sus concepciones, ajustándolas a los valores y marcos del conocimiento aprehendido y requerido. Aquel dilema tan solo lo es cuando la transmisión se plantea como lo más relevante. En el segundo escenario, formarse requiere transmisión, pero, sobre todo, que el estudiante viva la experiencia de **aprender a reflexionar sobre lo aprendido** y lo haga con un grado de autonomía relativa significativa individualmente o en pequeños grupos de trabajo.

### Nuevos fenómenos a los que la universidad debe dar respuesta

Toda formación remite siempre a una idea de «estudiante» como referente último de la misma. Pero el estudiante del nuevo milenio es diferente del clásico, del que fueron los actuales docentes, por ejemplo.

El incremento de la demanda, es decir, más estudiantes, comporta una mayor diversidad de origen, de experiencias y necesidades y de expectativas sociolaborales por parte de aquellos. La transformación de la vida productiva exige, a su vez, proveer servicios formativos adicionales para los más diversos currículos profesionales y tiempos vitales (aprendizaje a lo largo de la vida). Ello exigirá una formación orientada hacia una mayor complejidad, de formas de trabajo y de vida, porque los nuevos mercados de trabajo serán más complejos, con el resultado de una demanda de nuevas competencias para los titulados superiores. Ambas transformaciones comportan nuevas actitudes y formas de interaccionar con el conocimiento, así como expectativas distintas a las que han sido convencionales en el pasado.

Esta reflexión debe permitir comprender y valorar mejor las consideraciones que debemos plantearnos acerca de los contenidos del aprendizaje en un currículo determinado, pero muy especialmente sobre las formas propuestas para su apropiación por parte de los estudiantes.

## ¿Podemos promover el conocimiento sin el estudiante?

La siguiente figura propone una negativa a la pregunta anterior y justifica la respuesta destacando los principales componentes para generar el conocimiento.

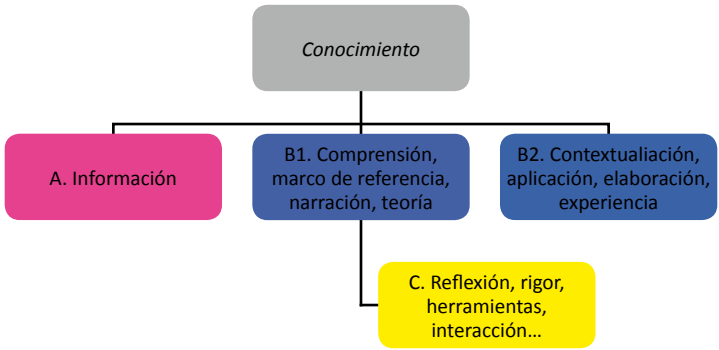



**Figura 11.1.** Componentes del proceso del conocimiento

La convención habitual sobre la enseñanza acentuaba la noción de transmisión. La responsabilidad del docente era, fundamentalmente, transmitir y controlar el resultado de su apropiación por parte del estudiante. Ello se consideraba razonable, porque se daba en un contexto de enseñanza altamente selectiva para grupos de estudiantes muy homogéneos socioculturalmente y porque la socialización laboral se realizaba en lugares de trabajo estables, cuando no de por vida; tres condiciones hoy radicalmente alteradas.

Los nuevos contextos sociolaborales y cívicos han hecho emerger como necesarios para la formación un tipo de aprendizajes que van más allá de los anteriores. También han evidenciado que la apropiación del conocimiento en contextos de enseñanza-aprendizaje convencionales era poco eficiente, por cuanto dichas formas se han catalogado como «aprendizaje superficial»: aquel aprendizaje que ejerce un impacto menor en el aprendiz y que suele ser olvidado o relegado en un período corto de tiempo. En esta categoría entraría el aprendizaje entendido como «reconocimiento» (saber recoger información y recordarla) y determinadas formas poco complejas de «aplicación» de la información o del conocimiento aprendido.

Los aprendizajes más ambiciosos se han calificado como «profundos». En esta categoría entrarían formas de aprendizaje caracterizadas por determinadas formas de «aplicación» del conocimiento que requieran trasladar a una situación abierta aspectos clave del tema en cuestión, lo que supone una asimilación previa de los criterios o de las estructuras conceptuales básicas de dicho tema o aspecto. También todo lo que demande un esfuerzo de análisis o de síntesis por parte del estudiante. Este último nivel significa aplicar los conocimientos anteriores, de acuerdo con una actitud abierta, al hecho de establecer determinadas relaciones entre aspectos *a priori* desvinculados entre sí, mediante un pensamiento abierto a relaciones y soluciones posibles o a nuevos procedimientos. Finalmente, supone también todo aquello que sea un ejercicio de evaluación o que permita establecer valoraciones o nuevas preguntas sobre las propiedades de algo, de acuerdo con determinados criterios de referencia, lo que presupone haber elaborado unas bases conceptuales relativamente firmes.

Esta concepción asume que el alumnado debe desarrollar un complejo proceso de elaboración en función de ciertas necesidades y mediante determinadas estrategias cognitivas e interaccionando con otros. Y también se da un paso adelante, porque los resultados o consecuencias de este proceso de conocimiento pueden ir más allá de los previstos. Ahora bien, dichas modalidades de conocimiento (o de logro de este) requieren una determinada metodología y, en consecuencia, cierta planificación y formas de intervención.

### Fomentar el trabajo autónomo y reflexivo

Una intervención docente clave es aquella que, para facilitar el desarrollo del conocimiento, potencia un trabajo reflexivo y autónomo en el estudiante, es decir, un aprendizaje que se ha denominado como «activo» o «colaborativo». En este sentido, cuatro grandes principios deberían orientar dicha intervención: fortalecer a los estudiantes en su desarrollo personal, posibilitar su aprendizaje mediante marcos sólidos y herramientas para potenciar su pensamiento y acción, potenciar su espíritu indagador y su interacción con los demás, en el diálogo y la negociación, para la mejora de la comprensión en la resolución de problemas.

Estos principios solo podrán desarrollarse de forma adecuada si el profesorado orienta a los estudiantes en las cuestiones que siguen y les facilitan herramientas y estímulos suficientemente motivadores para llevar a cabo un aprendizaje de calidad. Unos estímulos y herramientas que no necesariamente cabe presuponer que ya los poseen. Pero podemos pedir a los estudiantes que también propongan y desarrollen tales recursos. Para ello se proponen siete pasos, con algunas ejemplificaciones.

## 11.9. Pasos para dinamizar un aprendizaje activo de calidad

Veamos los siete pasos para dinamizar un aprendizaje activo de calidad en la tabla 11.1.

## Tabla 11.1. Funciones docentes

| | |
|---|---|
| 1. Como **punto de arranque**, cabe plantearse en qué medida los alumnos, en el ejercicio de su aprendizaje, pueden responderse de modo satisfactorio a las **cuestiones** siguientes | • ¿Qué debo hacer? ¿Qué necesitaré?<br>• ¿Qué necesito saber? ¿Dónde encontrarlo de modo relevante y fiable?<br>• ¿Qué temporización seguiré? ¿Cómo lo haré?<br>• ¿Con quién trabajaré o lo discutiré?<br>• ¿Cómo sé que es correcto lo que realizo? |
| 2. Orientaciones y recursos para **plantear el curso de la acción** de aprender y estructurarla | • Aportar orientaciones específicas sobre tareas determinadas; objetivos; resultados esperados; orientaciones apropiadas sobre la estructura del trabajo planteado.<br>• Facilitar el trabajo autónomo del estudiante (tiempos, espacios y recursos).<br>• Proponer el desarrollo de actividades específicas de apoyo, como ejercicios y actividades, visionado de videos.<br>• Facilitar la realización de actividades en grupo (evaluativas o no evaluativas). |
| 3. Propuesta de recursos para **indagar e informarse** | • Esquemas y representaciones para afrontar un problema; organizadores gráficos del pensamiento y de la acción o para describir secuencias.<br>• Representaciones que enfatizan relaciones entre conceptos y para jerarquizar conceptos (mapas conceptuales, etc.).<br>• Recursos para contrastar la información; redactar un informe; llevar un portafolio y autoevaluar sus pasos o realizaciones. |
| 4. Orientaciones y recursos para **estimular y sostener** el curso de la acción | • Estimular la interacción entre alumnos y entre alumnos y profesorado.<br>• Organizar, proponer grupos de trabajo, en grupos pequeños, para estimular la interacción social en el aprendizaje y el trabajo en cooperación.<br>• Facilitar la autoevaluación para el seguimiento de la materia.<br>• Facilitar la discusión y la retroalimentación entre iguales sobre los resultados del proceso.<br>• Informar razonadamente acerca de los resultados de las pruebas. |
| 5. Orientaciones y recursos para estimular **la exploración y establecer relaciones** entre diversos aspectos del aprendizaje | • Proporcionar materiales de consulta, escritos o audiovisuales, complementarios.<br>• Aportar orientaciones complementarias sobre contenidos de aula, recordatorios de conclusiones, sobre aspectos clave.<br>• Facilitar la lectura de apuntes y presentaciones. Visionado de videos.<br>• Repaso de conceptos y temas discutidos en clase, y sus eventuales relaciones internas. |

| | |
|---|---|
| 6. Orientaciones y recursos para **estimular el autocontrol y la conciencia** sobre el propio aprendizaje | • Acordar la agenda y el funcionamiento temporal de la asignatura.<br>• Promover la reflexión, estimulando los diarios reflexivos, mediante criterios de evaluación, grabaciones de ciertas actividades (simulaciones), cumplimiento de la agenda.<br>• Fomentar el aprendizaje en cooperación para mejorar la reflexión y el razonamiento propio.<br>• Facilitar la evaluación del propio aprendizaje. Estimular síntesis periódicas de los propios estudiantes, sobre los aprendizajes desarrollados en las sucesivas sesiones de trabajo. |
| 7. Orientaciones y recursos para **facilitar la comprensión de la evaluación** de los aprendizajes | • Informar y negociar los criterios de evaluación, argumentarlos<br>• Dar retroalimentación sobre lo aprendido mediante las devoluciones individuales y colectivas.<br>• Facilitar la autoevaluación del portafolio de cada estudiante mediante rúbricas.<br>• Proponer la revisión mutua de los trabajos entre estudiantes de un pequeño grupo.<br>• Argumentar las razones de las notas otorgadas y de los criterios de corrección. |

Si el ejercicio de estas funciones docentes antes era mucho más complejo, la variedad de recursos digitales disponibles hoy lo hace mucho más fácil. Obsérvese que algunos de los actuales recursos permiten realizar con éxito aquellas funciones, a la vez que facilita su desarrollo y control por parte de los mismos estudiantes.

## Bibliografía


Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Barkley, E. *et al.* (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata/MEC.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La Universidad: un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.

Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.* Barcelona: Octaedro/ICE.
Medina, J. L.; Jarauta, B. e Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la Educación Superior.* Barcelona: Octaedro/ICE.
Medina, J. L. (coord.) (2016). *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Barcelona: Octaedro/ICE.
Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# 12. LOS MATERIALES DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE*

— **Jesús Rodríguez Rodríguez**
[Facultad de Ciencias de la Educación, USC]

— **M.ª Montserrat Castro Rodríguez**
[Facultad de Ciencias de la Educación, UDC]

— **Silvia López Gómez**
[Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, USC]

— **Cristóbal Urbano**
[Facultad de Información y Medios Audiovisuales, UB]

— **Ignasi Labastida**
[CRAI, UB]

Los materiales de aprendizaje del estudiante le servirán para ayudarle a aprender y a comprender los contenidos que se desarrollan tanto en las sesiones presenciales como virtuales. El formato es muy diverso y va desde materiales de elaboración propia, hasta los elaborados por el profesorado, o conjuntamente por editoriales o por otro tipo de empresas. De igual manera, puede tratarse de materiales de formato muy variado, desde el formato clásico de papel, hasta material audiovisual o recursos digitales y en red. Su uso tiene lugar de modo presencial o a distancia.

Los materiales de aprendizaje deben ayudar a los estudiantes a aprender, comprender y resolver conflictos y situaciones de aprendizaje, así como favorecer la conexión con el entorno del estudiante.

* Jesús Rodríguez Rodríguez, M.ª Montserrat Castro Rodríguez y Silvia López Gómez: apartados 1, 2 y 3; Cristóbal Urbano: apartado 4; Ignasi Labastida: apartado 5.

Habitualmente se tiende a asociar esta característica a los materiales de Educación Primaria, no obstante, el estudiante universitario necesita igualmente de recursos y ejemplos contextualizados en su realidad profesional y personal.

Por otra parte, los materiales deberían estar en sincronía con los manejados por el profesorado y no constituirse en apéndices de los mismos. Se trata de potenciar el papel del estudiante, su autonomía, y valorar su grado de decisión en el uso y preparación de recursos. En el caso de los materiales para el aprendizaje autónomo, el alumnado necesita saber exactamente qué actividad o trabajo se espera que realicen con los mismos. La concreción del tipo de aprendizaje que se espera es fundamental para la motivación del estudiante.

## 12.1. El uso de los materiales

### Los apuntes

¿Qué son los apuntes? ¿Podríamos entender que son anotaciones, ideas, reflexiones que el alumnado toma cuando está escuchando, viendo, participando en una experiencia educativa en la que le proporcionan información que pueda ser de su interés? Si es así, los apuntes pueden servir como **guía para organizar los contenidos** que hay que estudiar, porque en buena parte de los casos tienen que reproducirlos en pruebas de evaluación. Posiblemente, cada estudiante elaborará sus apuntes según los principios pedagógicos de quien imparte la materia y quien evalúa. A veces los apuntes proporcionarán los conceptos básicos, pero también ayudarán a interiorizarlos e incluso orientan de lo que puede ser evaluado.

Pero ¿todos los apuntes son iguales? Rotundamente no. ¿No escuchamos alguna vez decir: «estos apuntes no los entiendo», «para enterarme tengo que tomar mis propios apuntes», «esa compañera copia muy bien los apuntes», etc.? Por tanto, podríamos decir que cada persona toma sus apuntes en función de sus preferencias, de sus intereses, y posiblemente de su estilo de aprendizaje, sin olvidar,

de que los realicen en función de las demandas del profesorado, porque «los quiere al pie de la letra», «quiere que se lo cuentes con tus palabras». Así, los procesos de construcción de los apuntes no están solo ligados a las características de cada estudiante, sino de **los fines que deban cumplir** en el proceso de aprendizaje y de evaluación.

Tomar los apuntes exige a cada estudiante escuchar, procesar la información, seleccionar la que sea más relevante, relacionarla con los conocimientos previos e incluso abrir nuevas preguntas o líneas de reflexión para extrapolarlos.

¿Y cómo se toman los apuntes? «A mano», con la ayuda de aplicaciones o programas que copian lo que dice el profesorado. Podemos hacer las anotaciones sobre un papel o un PDF, con grabaciones de voz, con presentaciones que le proporciona cada docente. Y pueden ser individuales o colectivos si trabajamos en red o compartiendo documentos.

Entendemos que dictar apuntes no debería formar parte de una rutina universitaria, sino como estrategia para ayudar a pensar y repensar el contenido abordado en las diferentes materias. Cada docente «enseña» para todo el alumnado, pero también es necesario responder a las necesidades e intereses individuales; para eso están las preguntas que surgen en el aula. Asimismo, ayudan a sintetizar, relacionar contenidos y usar fuentes bibliográficas fiables.

Teniendo en cuenta toda esta casuística, lo que sí parece oportuno es que cada docente clarifique qué tipo de apuntes considera que son necesarios para aprovechar los conocimientos adquiridos en la materia y en relación con su modelo de evaluación. Aprender y enseñar a tomar buenas notas y apuntes requiere, por supuesto, discentes conscientes de lo que quieren anotar, que conozcan estrategias para tomar apuntes, que cuenten con sus tiempos y fuentes de construcción de los apuntes, pero también docentes que promuevan el uso de los apuntes como un instrumento propio de cada estudiante donde se reconozca la necesidad de construcción propia del conocimiento, es decir, aprender a aprender.

## Los manuales

Los manuales pretenden facilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento curricular. La manera en que están concebidos representan un modelo y una forma de entender la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también un modo de entender la propia universidad y los modelos de transmisión de contenidos. En el momento de elaborar o recomendar el uso de determinado manual es muy importante tener en cuenta que alcanzan a un número diverso de estudiantes y, como tal, deben presentar la necesaria **flexibilidad** para poder ser utilizados por alumnado con muy diferente perfil académico y de intereses.

Veamos algunas recomendaciones fundamentales para tener en cuenta en el momento de plantear la elaboración o de referenciar algún tipo de manual.

Aunque en algunas materias resulta habitual la existencia de manuales de apoyo a la docencia, convendría que el manual no se convirtiera en la única fuente de conocimiento y que se compatibilizara con el uso de otros recursos alternativos. La diversidad de materiales y de fuentes de información debería ser una prioridad en los planteamientos metodológicos universitarios.

El manual debería pensarse más allá de un recurso a través del cual desarrollar procesos memorísticos o de asimilación de contenidos. Convendría que incluyesen preguntas y esquemas para favorecer la reflexión, y resultaría interesante que incorporasen propuestas de cómo organizar mapas conceptuales y mentales, gráficos de representación, diagramas y otros recursos que favorezcan la reflexión y el estudio.

Por otra parte, la selección de contenidos incluida en el manual necesita ser adoptada con rigor pedagógico y exige tiempo. Y antes de hacer público un manual para el alumnado, debería desarrollarse un proceso de intercambio o experimentación con las alumnas y los alumnos con el fin de **conocer previamente su valoración** y sugerencias.

El desarrollo de las tecnologías ha posibilitado que los manuales sugieran diversidad de propuestas más allá de una enumeración de

contenidos y deberían **incluir iniciativas de carácter digital** u otro tipo de actividades que se encuentran disponibles en la red.

## La bibliografía

La bibliografía debe constituirse en parte esencial de la propuesta de programas de las materias y suponer un recurso activo en el desarrollo de los mismos.

Como recomendaciones que pueden contribuir a este fin, podemos señalar que la bibliografía debería ser actual y de relevancia para el alumnado. Será **parte activa del proceso didáctico**, se integrará en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no se constituirá en un mero complemento de programas, sin apenas consecuencias en la actividad diaria del aula. En este sentido, hay que acostumbrar al alumnado a realizar un **uso adecuado de las referencias bibliográficas** e integrarlas en sus trabajos y discursos.

Asimismo, resulta fundamental disponer de una diversidad de tipos de bibliografía. Además de libros de referencia, la bibliografía debe intentar recoger, entre otros, **materiales audiovisuales y digitales**. También es importante familiarizar al alumnado en el conocimiento de gestores de referencias bibliográficas. Hoy en día existen numerosos gestores que ayudan en este proceso: Zotero, BibMe, EasyBib, Mendelye, Refworks, Ennote, Library Master, Bib Tex, Citation Machine, entre otros.

## Las lecturas

Debemos partir de la idea de que nos encontramos ante una diversidad importante de lectores y estilos de lectura que hay que tener en cuenta. Es necesario que los docentes busquemos aquellas lecturas adaptadas que ayuden a desarrollar la correcta transmisión de los contenidos de las disciplinas. Igualmente es recomendable que puedan combinarse diversos tipos de lecturas. En coherencia con la idea del alumnado como sujeto activo del aprendizaje, debemos contemplar lecturas no centradas exclusivamente en procesos memorísticos, sino

también aquellas que permitan conocer experiencias prácticas, basadas en la realidad profesional del estudiante, contadas en muchos casos por el propio alumnado.

Las lecturas en formato impreso continúan siendo un recurso imprescindible para gran parte del alumnado. No obstante, las lecturas en formato digital nos ofrecen interesantes posibilidades. Tengamos en cuenta que para nuestros estudiantes la comunicación se está haciendo cada vez más visual y están familiarizados con lecturas en formatos digitales y con recursos electrónicos. Estos recursos deben ser de fácil acceso y es muy importante que se emplee el interfaz adecuado para que el alumnado se sienta motivado para leer en diferentes formatos. Igualmente debemos tener en cuenta que el desarrollo de recursos digitales posibilita que el alumnado pueda constituirse en sujeto activo en la propia elaboración de lecturas digitales.

Independientemente del formato de lecturas recomendadas, deben plantearse lecturas que favorezcan el **debate colectivo** y la interrelación entre los estudiantes, y no quedarse exclusivamente en lecturas que favorezcan el trabajo individual. En la medida de lo posible, las lecturas deben ser recientes y de actualidad para el alumnado, aunque tampoco hay por qué descartar lecturas no tan recientes y que pueden favorecer un análisis crítico del alumnado.

## 12.2. ¿Cómo fomentar la lectura como instrumento de acceso al conocimiento?

Desde la comunidad universitaria tenemos que llevar a cabo una apuesta firme por la lectura tal y como se manifiesta en un buen número de trabajos y en contextos como la Red Internacional de Universidades Lectoras. Debemos situar la lectura como un fenómeno clave para la innovación y el acceso al conocimiento.

El fomento de la lectura debe involucrar tanto al profesorado como al alumnado. Sin embargo, no caigamos en la tentación de obligar a leer porque sea estrictamente necesario para el transcurso y la superación de la asignatura; fomentemos el proceso lector como algo que

acompañará al estudiante durante toda su vida, incluso después del fin de su etapa formativa.

El surgimiento y popularización de las TIC ha provocado un cambio profundo en nuestra forma de entender la comunicación, hecho que ha impactado en los hábitos lectores de la juventud y, como consecuencia de ello, en su capacidad para llevar a cabo un adecuado desempeño académico. Un buen número de estudiantes llegan a la universidad con limitaciones importantes respecto a sus capacidades de lectura y escritura, que son imprescindibles para asimilar y transmitir conocimientos.

Surge, por tanto, la necesidad de promover la «universidad lectora», entendida como aquella que establece las estrategias adecuadas para incentivar la lectura como instrumento de acceso y comunicación del conocimiento dentro de los procesos de aprendizaje. Pasamos a describir a continuación algunas de tales estrategias.

Buena parte del alumnado tiene una mayor predisposición hacia las tecnologías, pero también es cierto que nos encontramos con **lectores de diferentes tipos**; por este motivo debemos facilitar cualquier tipo de formato con el fin de que no existan limitaciones técnicas a la lectura.

Las bibliotecas han de convertirse en un espacio en el que sea posible todo tipo de lectura, por este motivo deberán estar dotadas de toda la tecnología asociada a los nuevos formatos. Ya no son espacios para el almacenaje y clasificación de libros habilitados para la lectura de los mismos.

Asimismo, es importante asociar la lectura con la comprensión e interpretación de la realidad, lo cual implica, a día de hoy, ser conscientes de que el ejercicio de la lectura no solamente se realiza al leer un libro de forma lineal, sino también al leer de forma fragmentada e interactiva los mensajes de WhtatsApp, las publicaciones de Facebook o Twitter, o los diálogos de los personajes en los videojuegos, por ejemplo. También hay que entender la lectura como un proceso colectivo y compartido, no como un proceso intimista y solitario. La **lectura en comunidad** por parte del alumnado es una buena práctica para facilitar el acceso y transferencia de conocimiento de unos individuos a otros.

Tengamos en cuenta, además, que la creación de redes de discusión sobre diferentes temas facilita que nuestro alumnado se adentre en la lectura mediante el uso de distintas fuentes y de forma colaborativa, lo que posibilita habilidades como compartir, analizar, contrastar, comparar o aprender a discernir la información de calidad.

Finalmente, no debemos pensar el proceso de lectura como orientado a un área específica, sino como un proceso común a distintas áreas de conocimiento, y mediante el cual nuestro alumnado sepa seleccionar sus lecturas en un contexto heterogéneo de recursos, fuentes y medios.

## 12.3. Las TIC como aliadas en el aprendizaje del estudiante

Las tecnologías han propiciado la generación de nuevos formatos de material educativo, pero también han supuesto el cambio en el acceso a los recursos por parte del alumnado, la personalización y adaptación de la experiencia educativa respecto al estudiante, el fomento del aprendizaje colaborativo y la creación de nuevas experiencias de resolución de problemas.

Como consecuencia de todo ello, un fenómeno TIC como puede ser internet ha permitido que determinados contextos académicos hayan llegado a grupos sociales que anteriormente tenían vetado o, cuando menos difícil, este acceso.

Por otra parte, el docente deja de ser el principal protagonista por el hecho de no ser la única fuente de conocimiento. El alumnado adquiere cierta autonomía en el proceso de aprendizaje al poder acceder a una gran variedad de recursos educativos digitales u otras fuentes de consulta, tales como simuladores de procesos, edublogs, wikis educativas, bibliotecas digitales, etc.; lo que implica un cambio en la transmisión del conocimiento respecto al modo en que se venía haciendo a lo largo de la historia.

Se sugiere la necesidad de un cambio del rol del profesorado y del alumnado: de meros transmisores y receptores de la información, respectivamente, a guías expertos y de dinamización del trabajo del

alumnado, el cual pasa a tener un papel protagonista y de construcción del conocimiento.

## 12.4. El plagio y la copia

El *Diccionario de la lengua española* de la RAE (actualización del 2018) define la acción de *plagiar* como «copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias»; mientras que, entre diversas acepciones del verbo *copiar*, recoge una que aplica al entorno educativo en el que nos situamos: «en un ejercicio de examen escrito, ayudarse consultando subrepticiamente el ejercicio de otro examinando, libros o apuntes». En el marco de las tareas académicas evaluables en las que los estudiantes universitarios han de realizar una elaboración propia y original en forma de comentarios, análisis críticos, reseñas, trabajos de curso o trabajos de graduación, ambos comportamientos constituyen un incumplimiento de las normas de evaluación. En este tipo de tareas, hablamos de copia cuando se produce entre alumnos, mientras que se considera plagio cuando se usan textos o datos de publicaciones ajenas sin citar su origen, o sin discriminar tipográficamente los contenidos ajenos textualmente reproducidos.

Dada la facilidad con la que se pueden cortar y pegar todo tipo de contenidos en el entorno digital, así como la gran disponibilidad de publicaciones en línea, se considera que la tentación de tomar el atajo del plagio o la copia para cumplir con las tareas evaluables es hoy más elevada que nunca. El hecho de que este comportamiento se haya observado en trabajos académicos de algunos políticos, autoridades académicas o personajes famosos ha venido a agravar la percepción sobre la extensión del problema y ha puesto el foco en la necesidad de que las universidades cuenten con programas informáticos de detección de copia o plagio con normativas que sancionen esos comportamientos.

Sin embargo, al margen de la necesidad ineludible de dar una respuesta disciplinaria y tecnológica al problema, sería deseable potenciar un enfoque constructivo que ponga la atención en evitar estas

prácticas antes de que se produzcan, y no únicamente en los instrumentos para su persecución, una vez los trabajos de los alumnos son evaluados. Así pues, el problema del plagio y la copia ofrece una oportunidad para trabajar con los estudiantes la educación en valores, la naturaleza de la transmisión del conocimiento académico y las competencias de expresión escrita, propias del nivel universitario. También se podría tomar como punto de partida para realizar una cierta autocrítica entre el profesorado sobre la calidad y claridad de los enunciados de las tareas que se solicitan a los alumnos y sobre la forma de tutorizarlas.

En efecto, más allá de la censura que ambos comportamientos merecen, es necesario reflexionar sobre la forma en la que se presentan y dirigen este tipo de trabajos para limitar y condicionar en lo posible la tentación del plagio o la copia, así como para estimular el cultivo de valores éticos relativos a la integridad y la honestidad académica, o las competencias de expresión escrita alineadas con el desarrollo de la creatividad y la originalidad. Para ello resulta clave contar con una motivación positiva del alumnado hacia las tareas requeridas, algo que se facilita si perciben con claridad el propósito y la naturaleza de la actividad que se vaya a realizar, los aprendizajes que se espera que obtengan, el volumen de trabajo que implica, las características formales y de contenido del producto que se tenga que entregar y el tipo de apoyo previsto por parte del docente. Si bien no se puede generalizar, con frecuencia los alumnos de grado aluden a que no acaban de entender lo que se les pide y con qué finalidad se les pide.

Dentro de los requisitos que se establecen en esos trabajos hay que destacar dos aspectos clave que deberían ser objeto de reflexión entre los docentes: por una parte, el tipo de aportación original que se espera realice el alumnado (fruto de un trabajo bibliográfico, de campo, experimental, hermenéutico, etc.) en forma de análisis e interpretación de datos, de formulación de propuestas de acción o de reflexiones personales fundamentadas; por otra, todos los aspectos relacionados con la presentación formal del trabajo, en especial en lo referente al estilo de citación bibliográfica a utilizar.

Respecto al primer aspecto, los docentes deberían considerar que, para evitar el plagio o sencillamente para potenciar la originalidad del discurso del alumnado, no es conveniente solicitar trabajos excesivamente extensos en los que se acaba abusando del uso de textos ajenos –bien o mal citados– con la única finalidad de cumplir con la extensión mínima solicitada. Por ello, habría que informar en el enunciado del trabajo qué nivel de análisis original o de reflexión personal se exige. Se debería dar por sentado que la citación bien documentada, pero breve, de los textos y datos ajenos usados es suficiente como marco para presentar el análisis y las conclusiones que genera el alumno a partir de ellos, por lo que, salvo casos excepcionales, no hay lugar a citas textuales muy extensas, ni a refritos de datos e ideas ajenas con palabras propias. De hecho, hay centros que marcan para este tipo de trabajos una extensión máxima relativamente baja y un umbral elevado en el porcentaje mínimo que se exige para el contenido original elaborado por los alumnos, con independencia de si el contenido ajeno está mal o bien citado. En este tipo de estrategias, la función de los programas de detección de plagio es facilitar a los alumnos información sobre cuál es su nivel de originalidad antes de la entrega del trabajo.

Por otra parte, el hecho de que se marquen extensiones máximas de una longitud asumible como carga de trabajo del alumno también ayuda a que el docente pueda luego leer con mayor detenimiento y calidad el trabajo presentado, y así ofrezca una retroacción más útil para que el alumno aprenda de los errores. Se ha de tener en cuenta que tal vez sea realmente difícil para alumnos de grado crear o decir algo realmente nuevo, original y científicamente solvente sobre ciertos temas, especialmente en los primeros cursos. Por ello, los trabajos que se piden a los alumnos deberían formar parte de diseños docentes meditados, en los que lo que se espera de los alumnos esté bien planteado, y en los que la evaluación de la interacción profesor-alumno en el proceso de elaboración llegue a tener tanta importancia como la evaluación del resultado final plasmado en el trabajo que entrega el alumno. En este tipo de dinámicas docentes, el margen para el plagio y la copia acostumbra a ser mucho menor.

Respecto a los aspectos formales de la elaboración de los trabajos, merece especial atención todo lo relativo al uso de la bibliografía y su correcta citación. Al respecto, son muchas las universidades que se plantean en el primer curso actividades para trabajar las competencias transversales de búsqueda y uso de información para la redacción de trabajos académicos. Ahora bien, se trata de unos conocimientos y habilidades que para su consolidación requieren una práctica continuada y experimentada en diferentes asignaturas a lo largo de la carrera. Por ello, debería existir un consenso entre los equipos docentes de las titulaciones sobre los requisitos formales imprescindibles en cuanto a redacción académica, especialmente en lo referente a la forma de identificar el material ajeno citado en los trabajos y a la forma de presentar las referencias bibliográficas. La consistencia y claridad en la evaluación de esas competencias a lo largo de la carrera serán la mejor garantía para que en el trabajo final de grado los alumnos demuestren que son plenamente competentes desde un punto de vista formal y de expresión escrita, al tiempo que garantizan que su trabajo se ajusta a los principios de la ética académica. Esto es, la capacidad de elaborar textos académicos correctos desde un punto de vista formal, ajustados a un estilo de citación normalizado mediante el cual se evita cualquier sombra de plagio es una competencia transversal que no puede estar acotada a una asignatura o a un cursillo de apoyo en los primeros meses de la carrera.

En síntesis, la respuesta al problema del plagio y la copia en trabajos académicos pasa por **educar en el uso ético de información solvente, veraz, pertinente y trazable**, como base para alcanzar un discurso propio y original, pero científico, sobre la realidad. En todo caso, siendo ese enfoque pedagógico el eje principal de una estrategia de lucha contra el plagio, la función disuasoria y punitiva también ha de ser claramente expuesta al alumnado en el marco de las normas de evaluación, ya que la universidad, en tanto que institución que basa en la evaluación acreditativa la certificación de los conocimientos y competencias al otorgar una titulación oficial, se debe a un marco ético y legal claro.

## 12.5. El uso docente de materiales protegidos por derechos de propiedad intelectual

En la actividad docente se nos presenta a menudo la duda de utilizar materiales para ilustrar nuestras clases. Aún existe la creencia de que hay una excepción educativa suficientemente amplia para poder utilizar material ajeno sin tener que pedir ningún tipo de permiso. Esta creencia se acentúa cuando el centro docente es público o cuando el intercambio de material se realiza mediante un aula virtual de acceso restringido. Sin embargo, las leyes de propiedad intelectual vigentes nos indican que esta excepción general no existe.

La legislación vigente establece claramente los casos donde se puede utilizar un material sin pedir permiso para la ilustración de la enseñanza. Por ejemplo, en la legislación española se establece que una persona puede utilizar un fragmento de una obra ajena en una obra propia siempre que se utilice como cita. Este uso está permitido en la docencia, pero debe indicarse claramente, citando la fuente y el autor; si no es así, entraríamos en un caso de plagio, como hemos visto en el apartado anterior.

También se puede utilizar un fragmento pequeño de una obra en el ámbito educativo para ser reproducido, distribuido e incluso puesto a disposición del alumnado en un aula física e incluso virtualmente. Debemos entender como fragmento pequeño una parte poco relevante sobre el conjunto de la obra. En el caso de que la obra sea un libro de texto o un manual universitario, el pequeño fragmento solo se podrá mostrar en una clase pero no se podrá ofrecer a los alumnos, salvo que sean universitarios. En el caso de las universidades, el profesorado está autorizado a poner a disposición del alumnado un capítulo de un libro, un artículo de una revista o un equivalente al 10 % del total de una publicación, gracias a una compensación que reciben los autores y editores de la obra original exclusivamente a través de una entidad de gestión.

Así pues, vemos que los docentes españoles tienen limitaciones para utilizar libremente materiales ajenos en el aula física y virtual si no quieren pedir autorización. Por ejemplo, se puede pasar una

película en clase con la correspondiente autorización, sin ella solo se podrá mostrar un fragmento a modo de cita para su análisis o se podrá ofrecer un pequeño fragmento en el aula virtual. Pero estas limitaciones no son iguales en todos los estados; por lo tanto, es importante conocer la situación concreta de cada país.

Las limitaciones de uso se aplican a cualquier obra ajena que tenga los derechos de propiedad intelectual vigente. Este es otro aspecto que hay que tener en cuenta, ya que estos derechos caducan al cabo de un periodo de tiempo. En el caso de las obras o creaciones originales, los derechos duran toda la vida del autor más setenta años después de su fallecimiento. Esta duración es igual en toda Europa, aunque hay casos particulares, como el español, donde los autores europeos muertos antes del 7 de diciembre de 1987 tienen reconocidos sus derechos hasta ochenta años después de su fallecimiento. Los actuales titulares de estos derechos son sus respectivos herederos, a los cuales hay que dirigirse para pedir más permisos que los contemplados por la ley vigente. En el caso de interpretaciones, grabaciones sonoras o meras fotografías que no poseen la categoría de obras, los derechos finalizan a los setenta, cincuenta o veinticinco años, respectivamente, después de su divulgación.

Por lo tanto, las obras o creaciones de dominio público, es decir, sin derechos vigentes, pueden ser utilizadas libremente.

Pero también hay obras con licencias que permiten una amplia reutilización. Los autores de estas obras han decidido autorizar su reutilización *a priori* con algunas condiciones. No hay que pedir permiso para todo aquello que está autorizado mediante la licencia, y solo hay que solicitarlo si se quiere utilizar la obra para otra finalidad. Entre las licencias más utilizadas destacan las *creative commons*, que permiten la reutilización amplia de los contenidos para usos docentes e incluso, dependiendo de la licencia, para finalidades comerciales. También se pueden crear obras derivadas según la licencia escogida, aunque a veces hay que mantener las mismas condiciones en la nueva obra creada, como en el caso de la Wikipedia.

## Bibliografía


Carbonell, M. (2017). Buenas prácticas en las bibliotecas de la UAB para evitar el plagio. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 39. <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2017.39.20>

Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián de la Serna, M. y Sarmiento-Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XX1*, 21 (2), 105-129. <http://doi.org/10.5944/educXX1.20062>

Monereo Font, C. (coord). (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: A. Machado Libros.

Morató Agrafojo, Y. (2012). Una reflexión necesaria sobre el plagio en el EEES. *UPO innova*, 1, 361-368. < http://hdl.handle.net/10433/2807>

Parcerisa Aran, A. (coord.) (2005). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Red Internacional de Universidades Lectoras (s/f). <http://universidades-lectoras.org/>

Vera, H. (ed.) (2016). Plagio académico. *Perfiles educativos*, 38 (154) (supl.). <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2016-154-1001-1036>

# 13. TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA*

— **Mariona Grané**
[Facultad de Información y Medios Audiovisuales, UB]

— **Mireia Casas**
[CRAI, UB]

Este capítulo está dedicado al uso docente de las tecnologías digitales en el aula y a las funcionalidades docentes que ofrece el campus virtual de la plataforma Moodle, especialmente en su versión en la nube. Se expresa la convicción de que un uso correcto y consciente de tecnologías digitales puede estar al servicio de un buen aprendizaje y de que el docente actual no puede desconocer este universo que forma parte de la vida de los nuevos estudiantes.

## 13.1. La integración de las tecnologías en el aula

Cuando hablamos de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación solemos posicionarnos. Desde un punto de vista determinista, pensamos que el hecho de introducir una tecnología nueva en un entorno de aprendizaje ya hace cambiar, e incluso puede mejorar, el proceso, porque creemos que las tecnologías actuales cambian nuestra manera de trabajar, de pensar, de comunicarnos. Desde una perspectiva práctica, se defiende que las tecnologías son solo herramientas que en sí mismas poseen poco valor, y todo depende de cómo las usamos nosotros.

* Mariona Grané: apartados 1, 2 y 3; Mireia Casas: apartado 4.

Pero esta bipolaridad es falsa. La relación entre la tecnología y los procesos de enseñanza y aprendizaje no puede ser explicada por un modelo causal simple, porque las tecnologías son herramientas, pero muy potentes, y la interdependencia entre la tecnología y el diseño formativo siempre es dinámica. De hecho, las tecnologías actuales existen porque las hemos creado en un intento de mejorar nuestra producción, información y comunicaciones.

Este capítulo pretende aportar algunas ideas que nos permitan conocer diferentes estrategias en la integración de tecnologías digitales (herramientas, móviles, recursos, aula virtual...) en nuestras acciones formativas en la universidad; todo ello desde una perspectiva didáctica centrada en los alumnos y sus procesos de construcción de conocimiento.

## 13.2. Los recursos y las herramientas digitales en el aula

La digitalización afecta a todos los ámbitos de nuestra vida docente y al entorno de nuestros estudiantes. Para quien esté pensando seriamente en integrar las tecnologías digitales en el aula tenemos dos noticias.

La **buena noticia** es que las tecnologías digitales –hoy en día, sobre todo, los *smartphones*– son un centro de recursos maravilloso, un diccionario, una enciclopedia, un atlas, una cámara, un bloc de notas, millones de artículos y libros, una calculadora de posibilidades infinita, una selección de recursos inacabable, un editor audiovisual, un instrumento para recogida de datos, una herramienta para crear cualquier cosa.

Cada vez existen más sistemas para ayudarnos en los procesos de aprendizaje en la universidad, y algunas tendencias emergentes en tecnologías digitales suponen cambios relevantes en el futuro inmediato de nuestras aulas. A modo de ejemplo observamos:

- La **realidad aumentada** (AR) añade una información digital en el mundo físico. Permite mostrar objetos en tres dimensiones en un espacio real a través de las pantallas de nuestros dispositivos

o añadir capas de información a nuestro entorno. En formación nos permite aportar contenidos clave y obtener una visualización global de aquello que queremos estudiar.

- La **realidad virtual** (VR) nos traslada a un entorno generado digitalmente que crea en el usuario la sensación de estar inmerso en él. Existen diferentes niveles de inmersión, pero la idea es que las interacciones del usuario generan reacciones en tiempo real en un entorno artificial. Podemos usar AR en formación especialmente con simuladores para el entrenamiento y en el aprendizaje de procesos y habilidades.
- Los ***adaptive learning*** son sistemas basados en los antiguos EAO que a partir de una batería de ejercicios pueden dar a cada usuario las prácticas y los niveles que cada uno requiere para su aprendizaje. Pueden ser sistemas interesantes para los aprendizajes que requieren práctica y repetición, pero inicialmente se centran en la idea de que el conocimiento es fijo e inmutable, y el aprendizaje es acumulación de contenido.
- Enlazamos con los ***learning analytics***, que son analíticas de aprendizaje, medición y análisis de las informaciones e interacciones en entornos virtuales de aprendizaje, que pretenden comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este es un tema muy amplio, pero es importante estar atentos a los avances de estos sistemas y comprobar cómo pueden ayudarnos en la toma de decisiones.
- El ***microlearning*** está muy ligado a la ubicuidad que nos otorgan los *smartphones* y que podemos utilizar en momentos cotidianos para aprender, practicar, recordar. Se centra en la fragmentación de contenido y se orienta a la adquisición de competencias concretas. Responde a la necesidad de inmediatez del aprendizaje, y nuestra capacidad de atención y focalización. Y añade estrategias relevantes como gamificación, interacción, y competitividad.

Todas estas tendencias en tecnologías digitales están en nuestras universidades, entran en nuestras aulas, en nuestra mano o en el bolsillo de los alumnos.

Y ahora **la noticia mala**: las tecnologías no transforman la educación, no cambian metodologías didácticas y no mejoran la enseñanza.

Durante muchísimos años hemos hecho enormes inversiones en tecnologías con la esperanza de que mejoraría nuestro sistema de enseñanza. Pero eso no ha pasado. Tenemos ordenadores en nuestras aulas universitarias desde hace 30 años. Y en este tiempo, hemos aprendido que no funciona tener grandes dotaciones de tecnología y esperar que pase algo como mágicamente, ni sirve de nada utilizar las últimas tendencias TIC para seguir trabajando lo mismo de la misma forma, o sea, perpetuando modelos basados en contenidos, en lugar de centrarnos en los aprendizajes y en los estudiantes.

**Centrar las innovaciones educativas en la introducción de tecnologías es el cambio sin cambio**, es introducir una novedad que no implica ninguna transformación efectiva a nivel educativo o metodológico.

## 13.3. Profesorado, ordenadores, redes, pantallas y móviles

Hoy las TIC ya no son ordenadores con cables, teclados y ratones. Están en nuestros bolsillos. Ya no nos conectamos, estamos siempre conectados, incluso cuando no lo sabemos.

Los profesores usamos estas tecnologías siempre: para comunicarnos, para socializar y compartir, para leer lo que hacen expertos de nuestro campo, para visualizar recursos, para crear contenidos, para consultar información y datos, para gestionar nuestra agenda... Pero **en nuestra docencia no las usamos**. Todavía no las hemos integrado con normalidad en el aula. Y cuando surge una nueva tecnología nos preocupamos de esta tecnología y no de las cosas importantes, es decir, del aprendizaje.

Ocurre así porque tenemos miedo a no saber utilizar las TIC, a no ser capaces de aplicarlas. Las tecnologías a veces no son efectivas y tenemos que dedicar tiempo que no tenemos. Nos sentimos seguros gestionando un aula llena de papeles, pero no un aula llena de móviles, comunicaciones y redes sociales. A menudo, nos posicionamos ante las tecnologías con un sentimiento nostálgico y tenemos

prejuicios contra ellas, y nuestras creencias actúan como factores de impulso o como barreras para el uso de las TIC en las aulas. Frecuentemente tenemos una enorme falta de recursos y apoyo institucional en nuestro centro. Ni siquiera nuestras aulas están preparadas para que los alumnos usen sus equipos, se conecten a internet, o puedan cargar sus móviles. Y, finalmente, hay una clara falta de consenso sobre los usos de las TIC en general, y sobre los dispositivos móviles y las redes en nuestras universidades. No tenemos acuerdos razonables, sensatos y posibles que vayan más allá de prohibir o no prohibir los móviles en el aula.

Ante estas problemáticas, los profesores en la universidad podemos seguir como siempre, o podemos darnos cuenta de que un uso responsable y educativo de las tecnologías, centrado en estrategias didácticas efectivas favorece los métodos de enseñanza e impulsa los procesos de aprendizaje.

## 13.4. Estrategias y actitudes en el uso de TIC para aprender

Lo primero que podemos hacer en nuestra tarea docente es apoderarnos de las tecnologías. Informarnos de forma fehaciente, organizarnos como equipo y tomar decisiones sobre qué hacer con las tecnologías, para qué y de qué forma.

Pero cuidado, la clave no es apoderarse, sino «empoderarse ante las tecnologías». Debemos abordar el uso de los dispositivos en las aulas desde una perspectiva seria, fomentar la responsabilidad y potenciar la autonomía del alumno y la autogestión de su propio proceso de aprendizaje. No podemos olvidar que son un medio, nunca un objetivo; en este sentido, podemos aprovechar las potencialidades de las tecnologías y utilizarlas para que alumnos y alumnas puedan crear, diseñar, proyectar... una acción, una solución, un dispositivo, un proceso, una imagen, un mapa conceptual, una propuesta, un contenido nuevo.

Empujar a los alumnos a usar las tecnologías para «hacer cosas», para «crear», les permite un trabajo más profundo de los conceptos y no deja lugar a la superficialidad del acceso a la información. Les cede,

además, un desarrollo del pensamiento crítico ante los medios y las informaciones que necesitamos y recogemos. Y requiere de ellos un esfuerzo para la comprensión, así como la necesidad de autogestión para alcanzar los objetivos previstos.

Bajo la misma perspectiva, podemos usar las tecnologías para «hacerles pensar». En el aula tenemos que dar menos respuestas y plantear más preguntas. Y, por supuesto, las preguntas han de ser adecuadas y tenemos que promover que ellos sean capaces de planteárselas. Los aprendizajes demandan retos y requieren esfuerzo. Dediquémonos menos a los contenidos y más a las actividades que promuevan la lucubración. Y demos a los estudiantes herramientas de calidad en cada momento para llevar a cabo estas actividades. Dejemos de preocuparnos por saber cómo funciona una tecnología, ellos ya lo averiguarán cuando lo necesiten para llevar a cabo una actividad. Nuestro trabajo, no lo olvidemos, es dar problemas a los alumnos, no soluciones.

Este camino entre la creación y los retos es lo que permite la construcción de conocimiento. Porque el aprendizaje consiste en crear conexiones horizontales entre lo que sabemos y lo nuevo, entre temas y materias diferentes, entre la teoría y la realidad práctica y aplicada.

No podemos olvidar, además, que el aprendizaje es social. Aprendemos interactuando con los demás; los sistemas cooperativos funcionan para aprender. La red nos permite estar conectados a la información y a los compañeros. Y las herramientas que acceden al trabajo colaborativo dentro y fuera del aula pueden ser un impulso para el grupo.

Si embargo, también tenemos que dejar tiempo para el estudio personal y el aprendizaje autónomo. Las tecnologías nos permiten personalizar las actividades e incluso los contenidos, a la vez que nos aportan flexibilidad y adaptabilidad a cada tarea que realice un estudiante según sus potencialidades y su interés por profundizar.

Bajo este criterio, podemos pensar en utilizar tecnologías digitales para actividades que permitan trabajar sobre el pensamiento analítico, con proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, identificación de problemáticas, formulación de hipótesis, recogiendo y analizando datos, creando mapas conceptuales, infografías; también para buscar y localizar evidencias, sopesarlas, rebatir alternativas,

consultando información, accediendo a recursos de calidad, artículos, conferencias, documentales; así como responder a sistemas de interrogación crítica, de formulación de preguntas que fuercen a ir más allá de lo explícito, proponiendo retos, mostrando perspectivas diversas…

Las tecnologías también nos van a permitir superar las áreas de incomprensión o desconocimiento, accediendo a lo que han aprendido mediante sistemas de evaluación formativa y continuada, proponiendo contenidos a medida en cada caso, proponiendo ejercicios y prácticas… Gracias a ellas, seremos capaces de crear contenido y construir conocimiento, asumiendo límites para la realización de tareas que fuercen su creatividad, como construir propuestas y soluciones, entornos web, aplicaciones móviles, videos, imágenes, textos, etc.

Para encontrar herramientas TIC de calidad para las tareas en las que usemos el ordenador o nuestros dispositivos móviles, podemos acceder, por ejemplo, al espacio TàcTic del CRAI de la Universidad de Barcelona en: <http://docenciacrai.ub.edu/blog>.

## 13.5. El campus virtual, nuestra otra aula

Más allá de las infinitas herramientas disponibles, todas las instituciones académicas han apostado por disponer de una plataforma docente o LMS (*learning management system*) que permita la aplicación de las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de distintas estrategias o metodologías docentes según las necesidades. Esto se concreta en un campus virtual, que contiene la oferta formativa, permite la gestión de los participantes y ofrece múltiples recursos y actividades.

### Aspectos clave

Una plataforma docente o LMS debe cumplir unos requisitos que faciliten el uso por parte de cualquier persona o institución. Ha de ser adaptabñe, accesible y usable, integrable, favorecer el aprendizaje guiado y con tecnología actual.

Así, sea cual sea el *software* que se use (OpenLMS, BB Learn, Canvas…), debe adaptarse a las necesidades de los docentes y estudiantes, y permitir las incorporaciones o modificaciones propias de la institución que lo implemente. Asimismo, ha de ser completamente usable y accesible, lo cual requiere una interfaz moderna, adaptada a los dispositivos móviles (tableta, móvil, etc.), que no imponga el uso exclusivo de un ordenador portátil o de sobremesa, lo cual facilitará el BYOD (*bring your own device*) a los estudiantes y profesores. Además, ha de asegurar que sean cuales sean las necesidades educativas de nuestro alumnado, este va a poder acceder a los contenidos sin problemas.

El sistema LMS ha de integrarse perfectamente con los elementos de gestión de la institución (sistemas de autenticación), aplicaciones de gestión y planificaciones académica si los hubiera, repositorios institucionales, portafolio electrónico, así como otro tipos de herramientas que permitan asegurar la calidad y originalidad de los trabajos realizados por los estudiantes (usando, por ejemplo, herramientas de detección de similitudes entre trabajos académicos) o para realizar videoconferencias.

Debe favorecer el aprendizaje y el trabajo del alumno, con funcionalidades que ayuden a tutorizar al estudiante desde el asesoramiento personalizado, además de la acción propia del profesor, a la vez que asegurare la detección de situaciones problemáticas o abandono; se favorecerá, así, la obtención de datos y análisis de lo que ocurre en el aula virtual. Y, asimismo, el LMS, o campus virtual, debe usar tecnología actual; permitir un entorno tecnológicamente seguro en lo que a protección de datos y normativa se refiere, con un nivel de servicio del 99,99 %, un soporte técnico los 365 días del año y con actuaciones «en caliente» que no afecten la actividad que se lleva a cabo en la plataforma. Estas condiciones se cumplen actualmente con la contratación de servidores en la nube, mantenidos y actualizados por personal técnico que garantizan un elevado nivel de servicio.

## Favorecer el proceso de aprendizaje

Parece obvio que el uso de una plataforma docente debe favorecer el aprendizaje de los estudiantes, puesto que, de lo contrario, no tendría ningún sentido apostar por su uso.

Los estudiantes han pasado de ser meramente sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje a ser sujetos activos; ya no son solo consumidores de información, sino también creadores, «prosumidores» (consumidores + productores). Por tanto, debemos proporcionar un entorno con herramientas que les permita desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Así, la herramienta de diseño personalizado de aprendizaje, o PLD (*personalized learning designer*), funciona a modo de asistente personal para los estudiantes, y puede ser empleada por el profesorado para automatizar notificaciones, retroalimentación, acciones, actividades... en el aula virtual. Su objetivo es asistir al profesorado, puesto que le va a ayudar a identificar a los estudiantes inactivos, y, usando el sistema de alertas de PLD, implementar un proceso de medidas correctivas, a la vez que guía al alumno durante el proceso.

Para poder trabajar en metodologías que favorezcan el rol del estudiante como creador de contenido es imprescindible contar con una herramienta que le permita publicar todas las evidencias de su proceso de aprendizaje, todos aquellos trabajos, tareas, etc., que se le encargan. A su vez, el profesorado ha de poder recolectar estas evidencias y valorar así el aprendizaje llevado a cabo. Esta herramienta es el portafolio electrónico, o e-portafolio, integrado en el LMS, que, además de permitir al estudiante disponer de todas las evidencias que ha generado a lo largo de sus estudios, le permite publicar a modo de currículo aquellas que él decida.

En relación con todo lo que hemos comentado sobre la obtención de datos de los usos y acciones de los estudiantes en el aula virtual, es imprescindible disponer de una herramienta de análisis de datos (*learning analytics*) que permita identificar rápidamente los indicadores que queremos estudiar. Además, los datos se tienen que obtener de forma instantánea y visualizarse en informes claros y entendibles. Ello

requiere una solución tecnológica fácil de usar, que a la vez proporcione servicios de analítica y de creación de informes para cada rol, cada usuario y las múltiples perspectivas para los datos (alumno, curso, sitio, etc.), sin que los usuarios posean conocimientos especializados de SQL ni otros controles de base de datos.

Uno de los compromisos de cualquier institución educativa es asegurarse de que todo el alumnado siga un proceso de aprendizaje exitoso. Para ello, es necesario el compromiso de proporcionar un LMS inclusivo, donde todos los estudiantes puedan disfrutar de un alto nivel de accesibilidad, especialmente quienes tienen necesidades educativas especiales. Entendemos la inclusión como el refuerzo y ampliación de posibilidades a través de la tecnología para aumentar la accesibilidad, eliminando las barreras existentes. Y hablar de accesibilidad es hablar de un acceso universal, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios. El rápido crecimiento del aprendizaje en línea y un mayor uso de recursos digitales por parte del profesorado han generado un desafío en el apoyo a la accesibilidad de los documentos electrónicos, software y servicios basados en la web.

Es necesario disponer de una herramienta integrada en el LMS, que permita cumplir nuestro deber con los estudiantes y el profesorado en dos niveles: en los formatos alternativos y en el asesoramiento al profesorado. En cuanto a los primeros, los profesores cargan sus archivos utilizando el mismo proceso de siempre, pero al estudiante se le muestra un nuevo menú desplegable, que ofrece enlaces a versiones accesibles para descargar los archivos o recursos en otros formatos: HTML, ePub, Braille electrónico, archivo de audio, etc. O con traducciones automáticas a más de 50 idiomas. Por tanto, proporciona a los estudiantes versiones accesibles de documentos sin ningún esfuerzo adicional ni aportación por parte del profesorado. En cuanto al asesoramiento al profesorado, cuando el profesor visualiza los recursos publicados en el curso, recibe un *feedback* detallado sobre los problemas y su impacto sobre los estudiantes. Así, pueden cargar una versión revisada del documento y ver inmediatamente su

calificación mejorada. Porque mejorar la accesibilidad de los contenidos del curso no solo ayudará a garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a materiales en línea, sino que también mejorará la experiencia de aprendizaje para aquellos que utilicen dispositivos móviles, así como los que quieran relacionarse con el material de una manera diferente.

### Actividades y recursos

Cualquier plataforma docente cuenta con las actividades y recursos necesarios para poder llevar a cabo los procesos fundamentales asociados a la enseñanza y el aprendizaje. Podríamos clasificar estas funcionalidades en grandes grupos:

- Entrega de trabajos, tareas y cuestionarios que promueven el aprendizaje de los estudiantes. Un LMS debe integrar este tipo de herramientas para ayudar al profesorado a evaluar el nivel de comprensión y entendimiento de sus estudiantes, mediante, por ejemplo, la entrega de trabajos, que pueden ser individuales o en grupo, o usando cuestionarios.
- Herramientas de colaboración e interacción entre docentes y alumnos es clave en el proceso educativo, por lo que un campus virtual habitualmente integra una serie de herramientas que ayudan a interactuar unos con otros, como videoconferencias, encuestas, consultas y chats (para establecer canales de comunicación) y creación de bases de datos, glosarios y wikis (para el trabajo colaborativo).
- Recursos y materiales disponibles: la plataforma docente debe permitir poner a disposición de nuestros alumnos todo tipo de recursos, ya sea creados directamente desde el aula virtual, como enlazados a un repositorio o web externa. Los recursos han de poder ser publicados de manera organizada, añadiendo etiquetas, secciones, carpetas, imágenes, etc., que favorezcan su uso y seguimiento. Además, es necesario asegurar la compatibilidad con las versiones de software que pueda tener el alumnado.

Desde el aula virtual y sus herramientas, a los recursos disponibles en general para procesos de aprendizaje, nuestro papel como educadores debe ser de mediadores para orientar al alumnado y ayudarlos en sus procesos de construcción del conocimiento. En este aspecto, la tecnología solo ha puesto un pie, y pequeño, en nuestras aulas. No podemos obviar el potencial de los videojuegos en el aprendizaje, los simuladores, la realidad aumentada, la realidad virtual... Pero esto solo acaba de empezar.

Si sois de los que creen que internet y los móviles han cambiado y afectado a nuestra vida personal y profesional los últimos años, preparaos, porque los próximos años serán de vértigo. Lo que nos trae la robótica, la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la nanotecnología… modificará rápidamente los procesos de producción, gestión, información, comunicación, creación y, por supuesto, de formación.

## Bibliografía


Blackboard Inc. (2019). *Ayuda de Blackboard Open LMS para profesores*. <https://help.blackboard.com/es-es/Blackboard_Open_LMS/Teacher>

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56. <https://revistas.um.es/red/article/view/321581>

Gros, B. y Suárez, C. (2016). *Pedagogía red. Una educación para tiempos de internet*. Barcelona: Octaedro.

Mateus, J. C., Aran-Ramspott, S. y Masanet, M. J. (2017). Análisis de la literatura sobre dispositivos móviles en la universidad española. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (2), 49-72.

University of Idaho (2019). *Ally & accessibility (instructor help)*. <https://www.webpages.uidaho.edu/bblearnhelp/instructor-help/technical-help/accessibility.html>

Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente. La transición de los LMS a los sistemas inteligentes de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 57 (10).

# 14. LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL: MEZCLANDO LO PRESENCIAL Y LO VIRTUAL

— **Manuel Area Moreira**
[Facultad de Educación, ULL]

Es previsible que el futuro de la enseñanza universitaria en la tercera década del siglo xxi sea mayoritariamente semipresencial. Nuestra existencia como individuos de la sociedad digital ya lo es. Está construida sobre la mezcla y yuxtaposición entre las experiencias empíricas del mundo físico y las experiencias mediadas telemáticamente. El tiempo de confinamiento de la pandemia Covid-19 nos hizo tomar conciencia de la relevancia de ambos escenarios o entornos vitales. Disminuyó nuestra actividad presencial, pero en los espacios digitales se incrementó la interacción sociocomunicativa, el ocio, el trabajo, el comercio, la formación... Somos humanos que habitamos en un medioambiente social híbrido entre la comunicación presencial y la virtual.

¿Cómo combinar lo presencial y lo virtual en la docencia universitaria? ¿Qué modelos organizativos existen? ¿Cuáles son las nuevas tareas y funciones docentes a través de aulas o en espacios virtuales? En las páginas que siguen vamos a presentar brevemente algunas ideas y reflexiones sobre estas cuestiones.

## 14.1. La digitalización de la enseñanza universitaria

En la docencia universitaria existen distintos niveles y formas de transformación digital que oscilan en complejidad pedagógica, organizativa y tecnológica. Este proceso evoluciona de lo simple a lo sistémico. Podemos identificar seis distintos niveles de digitalización

de la enseñanza superior en un continuum que se desarrolla desde la unidad más básica de publicación informativa sobre la docencia en internet, hasta la creación y gestión de sistemas formativos para la enseñanza a distancia digital.

El primer nivel: **información digital** sobre una titulación o materia, es el más básico, consiste en hacer accesible, a través de la red, la información general de una titulación (destinatarios, plan de estudios, profesorado, organización académica, espacios…) o el programa de cada una de las asignaturas o materias de la misma (los objetivos, el temario, la metodología, la evaluación y la bibliografía recomendada). Son espacios de naturaleza informativa para potenciales estudiantes. Las guías docentes de las titulaciones son un ejemplo de este formato.

El segundo nivel: **objetos o materiales didácticos digitales**, consiste en elaborar un objeto o artefacto digital (vídeo, infografía, presentación multimedia, *podcast*, *e-book*…), concebido como un material o recurso de apoyo para enseñanza de los contenidos de una materia. Estos objetos digitales son material didáctico, es decir, están concebidos y diseñados para facilitar algún tipo de aprendizaje. En el ciberespacio existen múltiples sitios web y plataformas de creación y alojamiento de estos objetos digitales, que ofrecen, en muchos casos, licencias gratuitas para el profesorado y alumnado. Muchos de estos objetos digitales didácticos disponen de derechos libres para su reutilización por parte de otros docentes.

El tercer nivel: **enseñanza presencial con aula virtual**, es el entorno o aula virtual para un curso, asignatura o titulación. La gran mayoría de las instituciones universitarias disponen de campus o plataformas virtuales institucionales que permiten al profesorado disponer de un aula virtual o espacio en línea para su asignatura. De este modo, un docente puede generar un entorno digital específico para sus estudiantes. Este tipo de aulas virtuales son concebidas y diseñadas como recurso complementario o anexo digital para la docencia presencial. Son diversas, pero sirven para presentar a los estudiantes los objetos o materiales de estudio de los contenidos (textos de lectura, selección de videos, presentaciones multimedia). También pueden incorporar tareas que debe cumplimentar el estudiante y los mecanismos de

entrega en línea de los trabajos realizados. Estos entornos permiten también la creación de foros de comunicación, así como la gestión de la evaluación del aprendizaje mediante pruebas o test automatizados o la calificación de las tareas entregadas. Estas aulas virtuales varían en sus modelos pedagógicos: logocéntricos vs. paidocéntricos.

El cuarto nivel: **enseñanza semipresencial**, o *blended learning,* es la modalidad de enseñanza semipresencial. Los elementos incorporados a los entornos o aulas virtuales son similares al nivel anterior, pero su diferencia está en la funcionalidad que juega en la organización académica de la asignatura o materia. En este caso, el aula virtual no es un mero apéndice de la enseñanza presencial, sino que tiene el mismo o similar valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se combina o mezcla el tiempo de docencia en las aulas físicas con el tiempo académico en las aulas virtuales. De este modo, se pretende que el alumnado bien individualmente, bien en grupo desarrolle de forma autónoma proyectos o tareas sin la presencia y control directo del docente. En este modelo se incorporan metodologías didácticas como el aula al revés, el aprendizaje por proyectos, por problemas, por tareas, los PLE o entornos personales del aprendizaje, el estudio de casos y otras metodologías del aprendizaje activo.

El quinto nivel: **enseñanza a distancia digital**, o *e-learning*, se corresponde con la educación a distancia. Consiste en la creación y gestión de un entorno digital generado para ofrecer todos los elementos y recursos que permitan el estudio autónomo por el estudiante sin el encuentro físico o presencial con un docente. En dicho entorno tienen que ofrecerse los recursos u objetos didácticos de estudio que empaqueten el conocimiento, deben plantearse actividades o tareas para la aplicación o construcción del conocimiento de forma autónoma por el alumnado, deben estar incorporados los mecanismos y formas de interacción social y comunicación entre estudiantes y el docente, deben existir guías u orientaciones claras de los tiempos y acciones a desarrollar durante el proceso del curso, deben estar explícitas las directrices y los criterios de evaluación.

Por último, el sexto nivel: **enseñanza digital no formal** (MOOC, *webinar*, microcursos en línea), es una variante de la educación o

formación a distancia, que a diferencia del nivel anterior, consiste en la oferta de formación abierta o expandida. Esta modalidad responde a lo que se conoce como educación no formal ya que no pertenece a un formato reglado de una titulación académica oficial de un grado o postgrado. Es formación libre y de acceso abierto. El formato más difundido son los MOOC o cursos online masivos y gratuitos. También los *webinar* o seminarios virtuales responden a esta modalidad, así como los microcursos o tutoriales que se ofrecen en línea focalizados sobre una temática concreta.

## 14.2. ¿Qué es la enseñanza semipresencial?

La enseñanza semipresencial (también denominada *blended learning*, *blearning* o enseñanza mixta, híbrida o mezclada) podríamos definirla como una modalidad educativa donde se entremezclan tiempos y acciones de docencia y aprendizaje desarrolladas tanto en espacios físicos –aulas, seminarios, laboratorios– como a través de entornos virtuales o en línea. Es decir, consiste en desarrollar procesos formativos donde se combinan actividades o tiempos académicos implementados en entornos presenciales con otros tiempos y tareas puestos en práctica a través de espacios digitales.

Pasamos a ver cuáles son los ejes clave o principios pedagógicos de la enseñanza semipresencial.

La docencia semipresencial se apoya en un modelo de enseñanza basado en **metodologías del aprendizaje activo**. El aprendizaje de calidad no consiste en la mera recepción y repetición del conocimiento disciplinar, sino en la apropiación e interiorización cognitiva del mismo por los estudiantes. Para ello es necesario articular y organizar metodologías didácticas para el aprendizaje activo, mediante las cuales el alumnado se enfrente a retos que le permitan activar y desarrollar acciones intelectuales sobre el conocimiento: buscar, analizar, contrastar, sintetizar, reconstruir, intercambiar, transferir, etc. Es decir, la enseñanza semipresencial debe planificarse y organizarse de modo que reclame al alumnado la cumplimentación de proyectos y tareas

basadas en estrategias de búsqueda de datos, en el análisis y valoración de las informaciones encontradas, en la reconstrucción personal del conocimiento, en la resolución de situaciones problemáticas, que combinen su cumplimentación tanto en escenarios de la clase presencial como en los entornos virtuales.

Un concepto clave de la enseñanza semipresencial es la **autorregulación del aprendizaje y autonomía de trabajo** del alumnado. Este concepto requiere dos condiciones básicas: por una parte, disciplina o autorregulación por parte del propio estudiante; por otra, un conjunto de tareas y materiales proporcionados por el docente para que el estudiante trabaje autónomamente. El alumnado tiene que aprender a regular y organizar su propio ritmo e intensidad de aprendizaje adecuándose a sus intereses y posibilidades. Para ello es necesario crear entornos virtuales que sean motivantes y comprensibles con el fin de que aprenda y trabaje autónomamente sin la presencia del docente.

En la enseñanza semipresencial las funciones docentes son la **planificación, gestión y evaluación** de escenarios híbridos de aprendizaje. La función tradicional del docente como mero expositor y transmisor del contenido o conocimiento al alumnado en la clase presencial no tiene mucho sentido en el tiempo digital. Hoy en día, el conocimiento o saber expositivo puede ser empaquetado en objetos digitales (videolecciones, presentaciones multimedia, documentos hipertextuales, etc.) y ser «colgados» en la red, de modo que el alumnado pueda tenerlo disponible cuando lo desee. En consecuencia, la función pedagógica del docente no es la mera transmisión del «saber», sino planificar o diseñar situaciones de aprendizaje, tanto presenciales como en línea, que faciliten a los estudiantes interactuar y construir dicho conocimiento a través de la realización de tareas. Asimismo, debe gestionar y tutorizar el proceso de trabajo del alumnado y evaluar sus resultados.

En la enseñanza semipresencial, **el aula o entorno virtual** es un lugar referencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un entorno o aula virtual es un lugar donde el estudiante debe encontrar un conjunto de materiales o recursos didácticos de estudio, las tareas o proyectos de aprendizaje, las herramientas comunicativas y los pro-

cedimientos de evaluación que le permiten trabajar autónomamente. Existen distintas variantes de aulas o entornos formativos. Desde un punto de vista tecnológico pueden ser plataformas flexibles o bien estructuradas y rígidas. Pedagógicamente varían desde entornos que favorecen una metodología de aprendizaje activo y a través de proyectos, a otros donde priman las metodologías de enseñanza expositivas y de aprendizaje por recepción del conocimiento.

El **horario académico y el espacio de las clases** se difuminan y flexibilizan. La digitalización de la docencia universitaria supone una ruptura en los lugares, en los modos y los métodos de la enseñanza convencional. En consecuencia, sus efectos también tienen que ver con nuevas modalidades organizativas de la enseñanza. El horario y distribución del espacio para la actividad docente presencial han sido útiles para un método de enseñanza basado en la transmisión oral de la información por parte del docente a un grupo más o menos amplio de alumnos/as. Es una concepción y organización del tiempo y espacio de la enseñanza universitaria decimonónica o predigital. La transformación digital de la docencia universitaria implica que el tiempo y el espacio adoptan un carácter flexible hasta el punto de que se difuminan y entremezclan. Lo relevante desde un punto de vista pedagógico, en consecuencia, no es el número de horas que están juntos en la misma aula física el docente y el alumnado, sino la cumplimentación por parte del alumnado de las tareas establecidas y tutorizadas por el docente tanto presencial como digitalmente. Para ello, el horario debe reformularse y a su vez dotar de nuevo sentido y utilidad a los espacios físicos del aula. En la enseñanza semipresencial, el alumnado necesita espacios físicos para el trabajo autónomo y con sus pares sin la presencia del docente: seminarios, talleres, bibliotecas, laboratorios, salas de ocio…, con conectividad plena y de calidad a la red desde cualquier lugar de la universidad.

Así, en la enseñanza semipresencial se transforman los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnado. Las tecnologías digitales permiten incrementar la cantidad de comunicación entre el profesor y sus estudiantes independientemente del tiempo y el espacio. En la enseñanza convencional, la comunicación se produce

cara a cara en horarios establecidos al efecto. Con las redes telemáticas es posible que esta interacción se produzca de forma **sincrónica**, o en tiempo real (mediante la videoconferencia o a través del chat), o bien **asincrónica**, o en tiempo diferido (mediante correo electrónico, videolecciones, tutoriales o foros de discusión). Eso significa que cualquier alumno puede plantear una duda, enviar un trabajo o realizar una consulta a su docente desde cualquier lugar y en cualquier momento. Lo cual implicará una reformulación del papel, las funciones y las tareas profesionales de la docencia.

Añadamos que la enseñanza semipresencial facilita la formación universitaria a sujetos y colectivos sociales que por distintos motivos no pueden acceder a la enseñanza presencial. La oferta de titulaciones y cursos semipresenciales permite realizar, de forma flexible, estudios universitarios a personas que no pueden acudir regularmente a las aulas convencionales por incompatibilidad de su ejercicio profesional o por dificultades en el desplazamiento. En otras palabras, la enseñanza semipresencial extiende el acceso a la formación universitaria a más población y, en consecuencia, posibilita el incremento del alumnado en una titulación universitaria.

## 14.3. Modelos organizativos de las titulaciones y asignaturas semipresenciales

Como hemos señalado, la enseñanza semipresencial es la yuxtaposición de acciones docentes con los estudiantes tanto en situaciones de encuentro físico en las aulas convencionales como de interacción y trabajo en entornos virtuales. Esto implica que en la planificación didáctica de una titulación o de una materia se debe realizar una distribución de los tiempos de la acción docente presencial y de la desarrollada a través de entornos digitales. El grado de digitalización de una titulación o de una asignatura semipresencial puede ser alta (más del 70 %), media (50 %) o de baja intensidad (menos del 30 %) en función de la distribución del tiempo académico entre lo virtual y lo presencial.

Por otra parte, en función de las distintas formas de mezclar curricular y didácticamente la semipresencialidad, podríamos establecer distintas tipologías de modelos organizativos del currículum de una titulación, o bien de la organización didáctica de una materia, curso o asignatura.

**Tabla 14.1.** Modelos organizativos del currículum de una titulación semipresencial

| | |
|---|---|
| Currículum semipresencial total | Todas las asignaturas de la titulación son semipresenciales, de forma que distribuyen su horario con sesiones de clases presenciales y con actividades en entornos virtuales. |
| Currículum combinado de enseñanza presencial y semipresencial | En el currículum de la titulación coexisten asignaturas desarrolladas totalmente en modalidad presencial con otras asignaturas ofertadas semipresencialmente. |
| Currículum combinado de enseñanza presencial y a distancia | En la titulación coexisten asignaturas o módulos presenciales (por ej., módulo de prácticas) con otras asignaturas o módulos ofertados a distancia en línea. |

**Tabla 14.2.** Modelos organizativos-didácticos de una materia o asignatura semipresencial

| | |
|---|---|
| Enseñanza inversa o al revés | La asignatura se organiza separando la teoría que se ofrece al alumnado a través de materiales de estudio en línea (vídeos, multimedia, textos…) de las actividades prácticas (realización de tareas supervisadas, exposiciones del alumnado, debates…) que son presenciales. Se conoce también como modelo de *flipped classroom*. |
| Enseñanza semipresencial por temas | La asignatura se organiza por temas, lecciones o unidades de estudio, de forma que unos se desarrollan presencialmente y otros son en línea, o bien unas partes de los temas son presenciales y otras virtuales. |
| Enseñanza semipresencial por tareas o proyectos | La asignatura se organiza principalmente por proyectos o tareas de trabajo autónomo de los estudiantes a través del aula virtual, y se desarrollan algunas sesiones presenciales en función de las necesidades del proyecto o tareas de trabajo (seminario tutorial, puestas en común, revisiones, debates…). |

## 14.4. Las funciones y el trabajo docente en la enseñanza semipresencial

Es evidente que las funciones docentes del profesorado en el marco de un curso o asignatura semipresencial son notoriamente distintas a las de la enseñanza presencial.

De forma sintética, las funciones y tareas docentes implicadas en la enseñanza semipresencial son las siguientes:

- el diseño o la planificación didáctica del curso o asignatura semipresencial (objetivos de aprendizaje, competencias, contenidos, actividades, organización del tiempo, los espacios y materiales, y de la evaluación);
- la planificación y gestión de las sesiones de encuentro presencial con el alumnado (lecciones magistrales, puestas en común del alumnado, debates, prácticas tuteladas...);
- la creación y gestión del entorno digital o aula virtual del curso o asignatura; la elaboración y selección de materiales didácticos digitales de estudio (videolecciones, infografías, presentaciones multimedia, *podcasts*, textos electrónicos, etc.);
- la tutorización en línea y presencial (para resolver dudas, para explicación de contenidos y actividades o para estimular dinámicas de participación del alumnado);
- la evaluación continua de las tareas realizadas por el alumnado (lectura y corrección de trabajos, valoración de participaciones en foros, notificación de evaluaciones, analíticas del aprendizaje…), tanto las realizadas presencial como virtualmente;
- la coordinación con otros docentes de su curso o titulación (en el uso de espacios físicos, en las tareas y proyectos solicitados al alumnado, en criterios de evaluación).

## 14.5. Concluyendo

La pandemia del Covid-19, que confinó en sus casas a casi la mitad de la población mundial durante varias semanas del 2020, nos hizo tomar conciencia de la necesidad y dependencia que tenemos de la tecnología digital. En el tiempo en que las facultades y aulas universitarias estuvieron cerradas durante la pandemia se generó un alto grado de desconcierto organizativo en la docencia convencional. Los órganos de gobierno universitario, el profesorado y el alumnado tuvieron que plantearse cómo articular y mantener la docencia a través de la red, y se improvisaron soluciones de urgencia. Sin embargo, las titulaciones y asignaturas que eran semipresenciales o en línea no tuvieron problemas en continuar la docencia en los plazos y requisitos establecidos.

¿Qué hemos aprendido para en el ámbito universitario para el tiempo post-Covid-19? A corto y medio plazo, las instituciones universitarias deben elaborar e impulsar políticas destinadas a incrementar la oferta de sus titulaciones a distancia y semipresenciales; deben aumentar la formación y competencia digital de su profesorado, potenciar modelos de enseñanza digital innovadores pedagógicamente, así como mejorar las infraestructuras y servicios digitales para la enseñanza en la red.

Generalizar y normalizar la enseñanza semipresencial en una universidad también implicará modificaciones curriculares para la acreditación de las titulaciones ya existentes, nuevos reglamentos de organización institucional y de reconocimiento del teletrabajo docente, reformulación y reutilización de los espacios físicos de los centros y, sobre todo, incentivar el compromiso y la profesionalidad de su profesorado.

## Bibliografía

Aguaded, J. I. y Cabero, J. (coords.) (2017). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza.

Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED (Revista de Educación a Distancia)*, XVI (56). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>

Bartolomé Pina, A. R.; García Ruiz, R. y Aguaded Gómez, J. I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 33-56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>

Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age*. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>

EDUCASE (2019). *Horizon report preview 2019: Higher Education edition*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf?la=en&hash=C8E8D444AF372E705FA1BF9D4FF0DD4CC6F0FDD1>

García Aretio, L. (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual.* Barcelona: Ariel.

# 15. TUTORIZAR PRÁCTICAS EXTERNAS, TFG Y TFM

— **Juan Antonio Amador Campos**
[Facultad de Psicología, UB]

— **Rosa Sayós Santigosa**
[Facultad de Educación, UB]

En los últimos años, la necesidad de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior ha comportado que la enseñanza universitaria se haya visto inmersa en un proceso de cambio profundo. Siguiendo las directrices de la Declaración de Bolonia (1999), las actuales titulaciones universitarias se orientan al desarrollo de competencias profesionales que permitan a los estudiantes desenvolverse con seguridad en una sociedad en continuo cambio, integrarse de forma eficiente en su futuro campo laboral y tomar decisiones de calidad ante situaciones complejas.

Por ello, tal como prevé el RD 1397/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, las prácticas externas supervisadas, realizadas en contextos reales fuera de la propia institución académica, se han ido incorporando progresivamente a los planes de estudios de la mayoría de títulos de grado.

Además, en este mismo Real Decreto se prescribe la realización obligatoria de un trabajo de fin de grado (TFG) y un trabajo de fin de máster (TFM) al finalizar los estudios de primer y de segundo ciclo, respectivamente. Por tanto, es fácil darse cuenta de que la acción tutorial adquiere una especial relevancia en este contexto. El profesorado universitario tendrá que asumir este rol como un componente inherente a la función docente.

## 15.1. La función formativa y las características de las prácticas externas

Las prácticas externas constituyen una actividad académica que tiene un alto valor formativo. Son una pieza clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La necesidad de incorporarlas a los planes de estudios de los títulos universitarios se encuentra, a estas alturas, fuera de discusión.

Si la misión de la institución universitaria es formar a profesionales competentes que puedan desenvolverse en un mundo en constante transformación, deberá hacerlo necesariamente en colaboración con otros agentes sociales. Por este motivo, el hecho de que exista una relación fluida entre universidad y empresas o instituciones desde las etapas más tempranas de la formación universitaria es fundamental, tanto para la adquisición de adecuadas competencias profesionales como para facilitar el tránsito de los titulados universitarios al mundo profesional.

Según el Real Decreto 1397/2007, «la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro».

Así pues, desde un punto de vista curricular, los objetivos de las prácticas externas son: ofrecer una formación integral a los estudiantes, para que puedan prepararse para el ejercicio profesional a partir de actividades de aprendizaje realizadas en contextos reales de trabajo; facilitar que puedan aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la universidad, y complementarlos con la experiencia, y favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.

Los aprendizajes que los estudiantes realizan durante su periodo de prácticas externas están necesariamente vinculados a la actuación directa y al contacto con la realidad. Constituyen un modelo de **apren-**

**dizaje basado en la experiencia y en el contexto**, que, siguiendo los planteamientos del aprendizaje experiencial, debe completarse con la reflexión. Según Zabalza (2011, p. 28):

> El punto de partida de este modelo es una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia. El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia a una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo.

No existe un modelo claro que defina la organización de las prácticas externas, sino que nos encontramos ante una gran heterogeneidad de propuestas. La única indicación normativa es que, si se programan prácticas externas, estas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios. Lo que es incuestionable es que la organización de las prácticas externas supone un importante esfuerzo logístico. Hay que definir las características de los centros de prácticas y seleccionarlos, redactar convenios de colaboración, distribuir un número elevado de estudiantes, establecer protocolos de actuación, fijar calendarios, etc.

Toda esta complejidad organizativa debe ir acompañada de un plan de prácticas detallado, que preste suficiente atención a los aspectos curriculares. Habría que insistir en que los contenidos de aprendizaje estén perfectamente definidos y que los procedimientos de evaluación sean precisos, objetivos y fiables. También habría que arbitrar un sistema de tutoría y supervisión riguroso y homogéneo.

Los centros de prácticas deben ser escenarios representativos de su sector profesional; han de ofrecer experiencias formativas de calidad

a los estudiantes. Deberíamos asegurarnos de que faciliten un aprendizaje profundo y significativo, permitan a los estudiantes actuar de forma colaborativa, les impliquen en la resolución creativa de problemas y fomenten su capacidad emprendedora y de innovación.

## 15.2. La función formativa del TFG y del TFM

El TFG y el TFM se pueden entender como un trabajo o proyecto personal y original, en el que se han de integrar y poner de manifiesto los contenidos formativos y las competencias adquiridas a lo largo de la titulación cursada. Suponen un punto de cierre de un proceso formativo. Se han de concebir y desarrollar como procesos de aprendizaje en los que se integran las competencias específicas y transversales adquiridas durante el grado o el máster.

La exigencia de un trabajo final para todos los grados es una novedad para algunas disciplinas, pero no para otras. Por ejemplo, arquitectura o algunas ingenierías ya contaban con una larga tradición de proyectos de fin de carrera.

Tanto el TFG como el TFM tienen que ser proyectos orientados a desarrollar una **intervención**, una **investigación** o una **innovación** en el campo profesional, y pueden tener diferentes modalidades: trabajo experimental, revisión bibliográfica, estudio de casos, proyecto o estudio técnico, entre otros. En algunos grados y másteres, los TFG y TFM están vinculados con las tareas y actividades desarrolladas en las prácticas externas. La idea que subyace es que en el ámbito laboral el alumnado se encuentra con problemas de la vida real, y es aquí donde ha de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para poner en práctica las competencias que ha adquirido mediante los contenidos formativos de la titulación cursada, para aplicarlas en la solución de los problemas planteados.

Durante la realización del TFG o TFM, el estudiante ha de adquirir y desarrollar una serie de competencias relacionadas con la búsqueda de información, la gestión de la información, la capacidad de análisis y síntesis, el razonamiento crítico, la solución de problemas,

la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, la comunicación escrita y oral en un lenguaje adecuado a la audiencia, la planificación y gestión del tiempo, la toma de decisiones, el aprendizaje autónomo o la actuación acorde a los principios éticos y deontológicos de la profesión, entre otras.

El número de créditos otorgados al TFG y al TFM varía según universidades y facultades, y se fija en los planes de estudios del grado o del máster, teniendo en cuenta una horquilla entre 6 y 30 créditos ECTS.

Uno de los problemas que se detectan en la programación de los TFG y TFM es que el número de créditos que se les otorga en cada grado o máster no siempre se corresponde con el contenido formativo y las actividades docentes y de tutorización programadas. Las guías docentes deberían garantizar que todas las actividades de aprendizaje relacionadas con estos trabajos puedan realizarse en las horas que corresponden a los créditos asignados. Otro problema que afecta a los tutores de los TFG y TFM es que en la dedicación docente del profesorado no se tiene en cuenta el número de horas reales de tutorización y supervisión de los estudiantes, ni de coordinación entre el profesorado que ejerce de tutor.

## 15.3. El protagonismo y la autonomía del estudiante. Estilos de tutorización

Las prácticas externas, el TFG y el TFM son espacios curriculares idóneos para que el estudiante muestre su capacidad de aprendizaje y el nivel de autonomía conseguido. Aunque siempre se realizan bajo la orientación y supervisión de un tutor, que seguirá su progresión y velará por su nivel de calidad, el estudiante debe asumir un papel protagonista en el diseño, la planificación y el desarrollo del trabajo, o del plan de prácticas, y responsabilizarse de su correcta ejecución.

También son espacios donde se pone de manifiesto el rol que, en el actual paradigma, debe asumir el profesorado de guía del proceso de aprendizaje, de facilitador de la adquisición de competencias, y de estimulador del aprendizaje autónomo y responsable del estudiante.

El proceso de aprendizaje se plantea como un trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores. El estudiante mantendrá al tutor informado de sus progresos, le planteará las inquietudes y dudas que le vayan surgiendo y se comprometerá a entregar el trabajo dentro de los plazos establecidos. El tutor tendrá la responsabilidad de dar el visto bueno a la presentación del trabajo y emitir un informe valorando los resultados del trabajo, así como de la dedicación e implicación del estudiante durante el proceso de aprendizaje seguido.

En las prácticas externas es habitual que haya una doble tutoría, la del tutor de la universidad y la del tutor del centro de prácticas. En este caso resulta imprescindible disponer de protocolos de colaboración interinstitucional en los que se especifiquen las responsabilidades de cada uno de los agentes implicados y se establezcan mecanismos de coordinación, que permitan definir las tareas que se deberán llevar a cabo, y compartir los contenidos formativos que se trabajaran.

Las funciones que ha de desarrollar el **tutor académico** serán, entre otras, ayudar a concretar y delimitar el tema del trabajo; estimular la búsqueda de información relacionada con el tema del trabajo; proporcionar recursos para diferenciar la información útil y rigurosa de la escasamente útil y sin rigor; orientar sobre la metodología más adecuada a la modalidad de trabajo; favorecer la reflexión sistemática y argumentada sobre los hallazgos de su trabajo o sobre las experiencias vividas, y aconsejar sobre estrategias de presentación y comunicación.

La acción tutorial que el profesorado debe llevar a cabo, según Rekalde (2011, p. 188), «se entiende como un nuevo espacio educativo de reflexión donde el alumnado puede exponer sus percepciones, reflexiones, problemas y objetivos y el tutor/a puede enseñarle a aprender a aprender». Favorecer la reflexión debe ser un objetivo primordial del proceso de tutorización.

El proceso de tutorización se articula mediante diferentes modalidades. Pueden planificarse tutorías individuales, grupales o por pares y, atendiendo a la modalidad de comunicación, pueden ser presenciales o virtuales.

La tutoría individual se basa en una atención personalizada en la que el tutor ofrece la ayuda educativa específica que el estudiante

necesita en cada situación concreta. Más allá del asesoramiento académico, implica el compromiso de compartir los aspectos emocionales, asociados a las experiencias del estudiante para ayudarle a reflexionar sobre ellos, y avanzar en su proceso de aprendizaje.

La tutoría grupal se orienta más a aprovechar el valor del grupo como factor que puede contribuir de forma decisiva en la calidad del aprendizaje, en tanto que potencia el intercambio de experiencias, permite exponer dudas y facilita que los estudiantes se impliquen en la búsqueda de soluciones compartidas a los posibles problemas que vayan surgiendo. A través de un intercambio comunicativo en el que los estudiantes cuentan lo que han hecho y por qué lo han hecho, contrastan su experiencia con la de otras personas, identifican elementos comunes en las experiencias vividas, van llenando de significado su acción formativa y construyendo el conocimiento.

Las tutorías por pares o tutorías entre iguales son también un recurso que el docente puede utilizar para potenciar dinámicas de intercambio entre estudiantes. Se trata de que los estudiantes, en pequeños equipos de dos o tres personas, trabajen colaborativamente, aporten sus conocimientos y compartan recursos para avanzar en el conocimiento compartido.

No debemos olvidar tampoco que el potencial de las TIC ha abierto nuevas posibilidades de comunicación que, a través de campus virtuales, blogs, foros o redes sociales, se pueden poner al servicio de la acción tutorial y facilitar la comunicación con nuestros alumnos. Evidentemente las tipologías de tutoría no son excluyentes y pueden combinarse a lo largo de las distintas fases del proyecto.

## 15.4. Funcionamiento y valoración

Es este apartado se desarrollarán tres aspectos relacionados con el funcionamiento y la valoración de las prácticas externas, el TFG y el TFM: la asignación de los tutores, los criterios formales y la evaluación.

Los procedimientos de **asignación de los tutores** son variados y dependen de las titulaciones. En el caso de las prácticas externas, los

estudiantes escogen el centro de prácticas; en este centro hay un tutor externo que supervisará su estancia y trabajo, junto con un tutor académico, asignado por la comisión de prácticas de la titulación.

Si el TFG o TFM están vinculados a las prácticas externas, lo habitual es que el tutor de estos trabajos sea el mismo que el de las prácticas vinculadas: el tutor académico, o el del centro, o ambos. En casos de TFM o TFG desvinculados de las prácticas externas, lo habitual es que, desde la comisión de coordinación del TFG, o la comisión académica del máster en el caso del TFM, se proporcione a los estudiantes un listado con la oferta de trabajos y del profesor que lanza esta oferta para que los estudiantes puedan seleccionar la que más les interese. Es habitual que las comisiones establezcan un número máximo de trabajos que puede tutorizar un profesor.

Las comisiones encargadas de organizar la valoración de la memoria de prácticas y de los TFG y TFM suelen publicar una serie de **criterios formales** que han de cumplir estos trabajos. En algunos casos, estos criterios aparecen en la guía docente; en otros casos se recogen en un documento diferente. Estos criterios formales proporcionan a los estudiantes indicaciones sobre la estructura del trabajo, el orden de las diferentes partes, la extensión aproximada, cómo citar las referencias, indicaciones tipográficas (tipo de letra, interlineado, rotulación de tablas y figuras, por ejemplo) y forma de presentación del trabajo: en papel, archivo electrónico (Word u otro procesador de textos, PDF, etc.).

En la **evaluación de las prácticas externas** intervienen el tutor académico y el tutor de centro. Generalmente, el tutor de centro evalúa el cumplimiento de los alumnos con el programa de prácticas, las actitudes y aptitudes demostradas durante la estancia en el centro y las competencias transversales incluidas en el programa de prácticas. El tutor académico evalúa el proceso de tutorización (asistencia a tutorías, cumplimiento de tareas, etc.) y la memoria de prácticas.

En la mayoría de universidades, la defensa del TFG y del TFM es pública y se realiza ante un tribunal nombrado por la comisión del TFG o la comisión académica del máster, aunque la casuística es amplia, según títulos y facultades.

En determinados centros y titulaciones, y por diferentes razones, no todos los alumnos hacen una presentación ante un tribunal de su TFG, sino que la presentación pública tiene otros formatos: póster, comunicación, etc. En algunos grados, es el tutor el que valora y califica el TFG sin que intervenga ninguna comisión. En cuanto al TFM, la presentación y defensa se hace, generalmente delante de un tribunal.

Los tutores tienen un papel activo en la calificación del trabajo del estudiante. La responsabilidad del tutor en este aspecto varía ampliamente, según universidades y titulaciones, y va desde la autorización de la presentación y defensa del trabajo, hasta la calificación final. Entre estos extremos se encuentran diferentes fórmulas; por ejemplo, un porcentaje determinado de la nota final del trabajo escrito, o una puntuación orientativa del trabajo, que el tribunal que lo valora puede tener en cuenta o no.

En la evaluación del TFG y TFM es importante que los tutores y el alumnado dispongan de unos criterios de evaluación claros y específicos. Uno de los instrumentos que es de uso habitual en la evaluación de estos trabajos es la rúbrica. Este instrumento permite que el alumnado valore si su trabajo escrito y su defensa o presentación oral se ajustan a los criterios establecidos. La rúbrica también tiene un papel importante durante el proceso de seguimiento del TFG y TFM, porque permite que el tutor comente y valore con el estudiante el estado de su trabajo y su adecuación a los criterios establecidos para su realización. Finalmente, la rúbrica proporciona a los miembros del tribunal que juzga los trabajos unos criterios objetivos y específicos, tanto para la valoración del trabajo escrito como para su presentación.

## Bibliografía


Declaración de Bolonia (1999). Recuperado de <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>.

Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193.

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

# 16. RECURSOS PROFESIONALES PARA EL DOCENTE*

— **Teresa Pagés**
[Facultad de Biología, IDP/ICE, UB]

— **Francesc Xavier Moreno**
[Facultad de Ciencias de la Educación, UAB]

— **Berta Roca**
[Gestión de Calidad, Facultad de Derecho, UB]

— **Elisenda Pérez**
[Facultad de Educación, UB]

— **Max Turull**
[Facultad de Derecho, IDP/ICE, UB]

— **Rosa M. Satorras**
[Facultad de Derecho, UB]

En este capítulo se enfatiza, en primer lugar, la importancia actual de la formación permanente del profesorado universitario y de su desarrollo profesional. En un segundo apartado se ofrecen pautas de ergonomía en un sentido integral del termino: para preservar, potenciar y prevenir la buena salud laboral del docente, pero tanto desde un punto de vista físico o material como también mental y emocional. Además, se tratan algunos recursos profesionales habituales e intrínsecos para el docente: la gestión del tiempo, la conducción de

*Teresa Pagés: apartado 1; Francesc Xavier Moreno: apartado 2; Berta Roca y Elisenda Pérez: apartado 3; Max Turull: apartado 4; Rosa M. Satorras: apartado 5.

reuniones y la oratoria, enlazando de nuevo con el tratamiento de la comunicación con los alumnos que se ha visto anteriormente.

## 16.1. La formación continuada para el docente y el desarrollo profesional

La nueva orientación de las titulaciones adaptadas al EEES, que se basa en la enseñanza por competencias, obliga a adecuar los planes de formación del profesorado para asegurar que adquieran las competencias profesionales acordes con los nuevos requerimientos universitarios. A pesar de la implementación del EEES en la universidad española, plenamente efectiva desde el curso 2010, aún existen aspectos sobre los que es necesario actuar, siendo la formación del profesorado uno de los más relevantes en el que llevar a cabo cambios significativos derivados de las nuevas exigencias del EEES que a este colectivo se le plantean.

Para planificar la formación del profesorado universitario, tanto inicial como permanente o continua, es imprescindible tener en cuenta cuáles son las competencias docentes, que hay que adquirir y cuáles son los indicadores que ayudarán a la formación. Por esta razón, es necesaria la búsqueda de modelos de formación que estén en funcionamiento y tengan resultados positivos para poder adoptarlos y aplicarlos, respondiendo, así, a las exigencias de calidad del EEES.

La aplicación de la formación basada en las competencias docentes debe suponer un cambio en la concepción de la actuación docente del profesorado que se encuentra actualmente en la universidad. No solo es necesaria la concienciación de cambio del profesorado novel, sino que se requiere una intervención directa sobre la actitud del profesorado ya consolidado, estableciendo un cambio generacional graduado en la institución. Hay que apostar por una formación continua que permita al profesorado ya asentado replantear sus concepciones sobre la enseñanza. El profesorado debería tomar conciencia, ser responsable de su propio desarrollo profesional y asumir la gestión de su formación permanente.

Respecto a los **modelos de formación**, si el perfil de los futuros titulados se define a partir de las competencias que deben adquirir, es lógico que el profesorado tenga que mostrar que es capaz de trabajar en las mismas condiciones. Las competencias docentes no son un fin en sí mismo, sino una manera de llevar a la práctica los conocimientos que el profesorado desarrolla en su disciplina, por lo que la formación en competencias no se puede plantear solo mediante un discurso teórico. La propia definición de competencia obliga a plantear una formación práctica, contextualizada en la misma área de conocimiento que se desarrolla, a partir de pequeños proyectos de mejora de la docencia. El profesorado progresará en el dominio de las competencias docentes cuando las aplique y desarrolle en su actividad cotidiana y perciba que le permiten abordar con éxito problemas inmediatos de su actividad docente.

La formación del profesorado universitario debe estar determinada por las tareas que se le atribuyen a su función y las competencias docentes que debe poner en práctica para la consecución de los objetivos educativos, en el marco del EEES, así como para las características contextuales y del estudiantado al que dirige su acción, considerablemente diferentes a las del pasado.

Es imprescindible, y deseable, que todo docente universitario tenga una formación que le dé los elementos básicos para la socialización profesional en el contexto específico y cree un sedimento que le permita reflexionar posteriormente sobre la enseñanza.

Respecto al **papel de la institución**, una de las principales cuestiones que las universidades deben plantearse es el perfil profesional que quiere para su profesorado y a partir de aquí, establecer los medios para que el PDI lo pueda adquirir y se sienta motivado para abordar el cambio cultural que representa la nueva situación. Si la institución persigue un cambio cultural real en la universidad, debe dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado consolidado y establecer un sistema adecuado para su evaluación y reconocimiento. Su evaluación no dependería solamente de la edad o experiencia del profesorado, sino de su dominio de competencias docentes en su capacidad de adecuación ante las demandas y las condiciones de cada contexto formativo.

Hay que poner en cuestión los paradigmas en que se basa la educación actual, rompiendo la visión actual de la calidad docente. A pesar de la mayor valoración de la actividad investigadora en detrimento de la función docente, las universidades son cada vez más conscientes de la necesidad de ofrecer una formación de calidad al profesorado que contribuya a la mejora docente, la cual, a su vez, puede repercutir directamente en el aprendizaje del estudiante. Ante la falta de una legislación o directrices generales sobre cómo debe concretarse la formación del profesorado universitario, cada institución opta por llevar a cabo enfoques, metodologías, estrategias y procesos de evaluación heterogéneos y desiguales. Por lo tanto, sería necesario una unificación de criterios de todas las universidades.

La estrecha relación entre **calidad** de la formación, la calidad de la docencia y la calidad del aprendizaje parece ser una de las vías más importantes que hoy en día conducen a las universidades a diseñar actuaciones de formación inicial y continua para el profesorado. Sería importante establecer criterios ir en los procesos de selección del profesorado, de acreditación y habilitación para que en la evaluación de candidatos se tuviera en cuenta la valoración de su competencia docente.

Las instituciones universitarias deben asumir de lleno su responsabilidad y obligación en relación con la formación del profesorado. Esto no solo conlleva diseñar, organizar y gestionar acciones formativas –como ya se viene haciendo desde las unidades de formación de las universidades–, sino también reconocer esta formación y otorgarle el valor que merece para la función docente y la calidad de la enseñanza universitaria. Al mismo tiempo, para mejorar la percepción que el profesorado tiene de la docencia es imperativo facilitar el acercamiento a procesos de formación y, por tanto, de innovación y mejora docentes.

## 16.2. Ergonomía docente

La ergonomía es el conjunto de estudios e investigaciones, destinadas a **optimizar la interacción del hombre y su entorno de trabajo**. En este caso, la ergonomía docente se preocuparía del profesorado y

también del discente como ambos agentes educativos cuya adecuada integración en su entorno educativo debe mejorar su rendimiento respectivamente.

Es habitual que en el ámbito docente se cuide poco este aspecto, pero velar por un adecuado confort del profesorado y alumnos supondrá una **reducción de la fatiga** y, por tanto, un aumento de la calidad del docente y de los aprendizajes del discente.

En este sentido, es importante resaltar que, al igual que en el mundo industrial cada vez se invierte más para aumentar el índice de ergonomía de los puestos de trabajo para lograr así una mayor productividad, en el contexto escolar hay que empezar a trabajar en este sentido para lograr centros educativos cada vez más confortables tanto para los docentes como para sus alumnos y con la finalidad de mejorar su nivel de salud y rendimiento. Para ello sería necesario que los centros docentes contaran con servicios de prevención de riesgos laborales, funcionales e implicados para velar, de forma preventiva e interventora, por las condiciones de trabajo del colectivo docente.

Seguidamente haremos una breve aproximación a aquellos aspectos más relevantes del contexto laboral del docente.

## Carga de trabajo y fatiga

Cuando la organización y el contenido de la carga lectiva constituyen una amenaza psíquica, el docente pone en marcha todo un conjunto de mecanismos de defensa para conseguir adaptarse a la nueva situación y lograr, por tanto, un equilibrio emocional. Si, pese a ello, la adaptación pretendida no se produce, pueden aparecer **alteraciones emocionales** que perturbarán el desempeño de sus tareas.

El ser humano no es indiferente a los estímulos que recibe, ni es capaz de responder de manera automática y fría. Todas sus acciones van acompañadas de emociones como la alegría, la admiración, la pena, el sobresalto, el temor, etc. Ciertas conductas patológicas suelen ir ligadas a la actividad profesional, y aparecen frecuentemente alteraciones como la inseguridad, la ansiedad, la depresión, la apatía, la pasividad, la frustración o el agotamiento emocional, entre otras.

Además de las alteraciones de tipo emocional citadas anteriormente, cabe añadir las alteraciones cognitivas, que también afectan al ámbito psíquico del docente, y suponen un descenso en el rendimiento del mismo. Las **alteraciones cognitivas** más habituales del profesorado en situación de fatiga son: la pérdida o alteración de la atención, la pérdida o disminución de la memoria, y las alteraciones en el proceso del pensamiento; disfunciones que, junto a otras, pueden generar una situación de bajo rendimiento profesional.

## La cronopsicología y el rendimiento docente

La cronopsicología estudia los ritmos del ser humano centrados en su actividad cerebral. El estudio de la actividad rítmica del cerebro nos ha permitido conocer, entre otros, los periodos de mayor o menor aptitud para el trabajo intelectual. Por este motivo, la correcta gestión de los tiempos de descanso y ritmos de actividad cerebral serán determinantes en el rendimiento docente.

Durante el periodo de vigilia, cada dos horas, aproximadamente, se produce un descenso en nuestro nivel de vigilancia y, por tanto, de atención sostenida. Dentro de estas dos horas, se ha comprobado que el máximo rendimiento se da a partir de los 45 minutos de trabajo continuado. Será importante, pues, que **cada dos horas se realice un pequeño descanso**.

Otro aspecto que tendremos en cuenta es el hecho de que cada 90 minutos aproximadamente, se activa uno de nuestros hemisferios cerebrales; luego, es conveniente alternar el tipo de actividad a realizar. Recordemos que el hemisferio izquierdo está relacionado con el trabajo más intelectual donde predomina el razonamiento y el hemisferio derecho está relacionado con las tareas más visuales, plásticas y de expresión en general.

En lo referente a las franjas horarias de mayor rendimiento, los estudios realizados nos dan como intervalo idóneo el comprendido entre las 9.00 y las 14.00 horas, siendo óptima la franja entre las 10.00 y las 12.00 h. Por la tarde, el espacio de tiempo de mayor rendimiento está entre las 16.00 y las 21.00 horas; se consideran óptimas la franja

comprendida entre las 16.00 y las 18.00 horas. Por el contrario, entre las 14.00 y las 16.00 horas se da el punto más bajo de activación y de eficacia cognitiva. Así pues, no es conveniente a primeras horas de la mañana realizar tareas que requieran gran carga de energía docente; es mejor que estas sean progresivas, ya que, si no, podemos hipotecar el rendimiento del resto del día.

La confección de horarios docentes es una tarea compleja, que normalmente responde exclusivamente a criterios organizativos y a políticas determinadas del personal docente. No obstante, sería importante añadir como criterio para la confección de horarios los cronopedagógicos, con la finalidad de buscar aquellos horarios que favorezcan mejor y potencien el rendimiento del profesorado y, por ende, del alumnado.

Independientemente de las horas de mayor activación cerebral expuesta anteriormente, hemos de tener en cuenta que los niveles de atención sostenida y de memoria van aumentando progresivamente a lo largo del día, siendo inferior por la mañana que por la tarde.

## Las cronopatologias y sus efectos adversos en la actividad docente

Dentro del amplio abanico de las cronopatologías, centraremos nuestra atención en la fatiga patológica, en la que desempeñan un papel desencadenante las alteraciones cronobiológicas. Por ello, inicialmente trataremos el concepto de «carga de trabajo» para posteriormente poder hablar de fatiga.

Se considera carga de trabajo al conjunto de exigencias psicofísicas a las que se ve sometido el docente a lo largo de la jornada laboral. La actividad educativa mayoritariamente supone una carga cognitiva de esfuerzo mental por su continuo tratamiento de la información.

La **carga mental** está determinada por la cantidad y tipos de tareas, así como deltiempo que continuamente emplea el docente en el manejo de la información. A todo ello, debemos añadir las condiciones ambiéntales en que se realiza dicha tarea, la capacidad de respuesta de cada docente (edad, personalidad, estado de fatiga, etc.),

así como las condiciones extralaborales del docente (clima familiar, relaciones afectivas, etc.).

Entenderemos por fatiga «normal» la que siente una persona durante o después de realizar de forma continuada una tarea, siempre que esta desaparezca posteriormente tras un periodo de descanso. Y por fatiga «patológica», la que se produce cuando se va repitiendo un nivel de actividad o de atención elevada, de manera que los descansos no son suficientes para la recuperación.

La sintomatología de la **fatiga patológica** es permanente y se caracteriza por: irritabilidad, exceso de preocupaciones injustificadas, falta de energía, insomnio y alteraciones psicosomáticas (sintomatología digestiva, arritmias cardiacas, mareos, pérdida de apetito, etc.); situaciones patológicas que derivan en el incremento de los índices de absentismo laboral.

Para finalizar este apartado será importante reflexionar sobre la necesidad de respetar los **tiempos biológicos** del personal docente para potenciar, por un lado, su rendimiento y, por otro, reducir sus niveles de fatiga. Los docentes también deberemos concienciarnos sobre la importancia de respetar y cuidar los ritmos biológicos, especialmente los tiempos de sueño y vigilia, ya que una de las principales causas de fatiga es el incumplimiento de los tiempos de sueño.

### Condiciones ambientales para la docencia

Las condiciones ambientales de los espacios de trabajo tienen una relación directa con el confort del docente o, por el contrario, se convierten en una fuente de distrés cuyos efectos pueden llegar a ser patógenos en breve tiempo.

Seguidamente expondremos las principales variables ambientales que cabe considerar: la ionización del aire, las condiciones termohigrométricas, la contaminación acústica y la iluminación

El aire atmosférico está cargado electrostáticamente debido a la **concentración iónica**, que es del orden de los 500 a 1000 iones por centímetro cúbico. Dichos iones pueden tener carga positiva o negativa; habitualmente uno de los signos domina sobre el otro. El predomi-

nio de iones positivos genera sobre el organismo humano alteraciones tanto físicas como psíquicas en función de la sensibilidad de cada individuo. Por el contrario, la concentración de iones negativos en el aire produce efectos altamente beneficiosos de los que hablaremos más adelante.

El cambio de carga eléctrica de los iones del aire viene determinado por distintos factores. Respecto a los iones positivos, la principal fuente es la radioactividad natural que desprende la corteza terrestre, las tormentas, la fase de luna llena o la emisión de vientos fuertes, entre otros. Es conocido por el saber popular: antes de una tormenta, los niños en el aula están más agitados de lo habitual; estado que desiste una vez que ha llovido. Las reacciones eléctricas que se producen previamente a una tormenta son generadoras de iones positivos en la atmósfera. Asimismo, también es conocido que la luna llena altera ciertos procesos biológicos como la inducción de partos o la alteración del carácter de ciertos individuos tildados de «lunáticos», entre otros. En el caso que nos ocupa, la traslación orbital de la Luna, al acercarse esta a la Tierra produce una aproximación de la ionosfera cuya concentración de iones positivos es elevadísima; aumenta así la concentración de iones positivos del aire que respiramos. A través de las vías respiratorias, los iones positivos generan un conjunto de reacciones fisiológicas adversas sobre el organismo, especialmente con el sistema nervioso, al producir un aumento de los niveles de serotonina en sangre, neuro-hormona que, entre otros efectos, produce una alteración del estado emocional y, en consecuencia, una alteración del comportamiento y una disminución de las capacidades cognitivas. Por el contrario, los iones negativos producen un aumento de la enzima mono-amino oxidasa (MAO), inhibidora de la serotonina.

Por tanto, es evidente que en un espacio docente lo que interesa es mantener una concentración iónica de signo negativo, cuya concentración podemos conseguir a través de la instalación de un ionizador en el aula.

Vayamos ahora a las **condiciones termohigrométricas**. El confort térmico depende simultáneamente de un grupo de variables como la temperatura, la humedad y la velocidad del aire, la temperatura de los

objetos que nos rodean, la actividad física y el tipo de vestimenta que utilicemos. El mecanismo de autorregulación térmica del organismo cumple la función de mantener en nuestro organismo una temperatura constante en torno a los 37 grados centígrados. Este proceso en interrelación con las condiciones termohigrométricas ambientales determina el balance térmico de nuestro organismo y, consecuentemente, la sensación térmica corporal. Los estados distérmicos de carácter ambiental generan en el individuo diferentes niveles de estrés térmico que interfieren en las capacidades psíquicas de estos y muy especialmente en sus niveles de rendimiento cognitivo y físico.

En un centro educativo distinguiremos dos tipos de ambientes térmicos básicos: uno destinado a actividades sedentarias como es el aula, otro destinado a actividades dinámicas. En cada uno de ellos deberemos conseguir los siguientes valores para lograr un confort térmico óptimo:

| Variables | Valores |
|---|---|
| Temperatura | Invierno: 22 (+ 2 ºC) |
| | Verano: 24 (+ 1 ºC) |
| Humedad | 40-60 % |
| Ventilación | Invierno: 0,15 m/s |
| | Verano: 0,25 m/s |

Los datos expuestos en la tabla tienen un intervalo de valores que vendrá determinado por cada persona; asimismo, será de plena importancia que la distribución de estas variables sea uniforme en todo el espacio del recinto en el que nos encontremos.

Respecto a la **contaminación acústica**, la existencia de niveles de ruido elevados en el ámbito educativo puede llegar a dificultar en diferente grado, según cada docente, el rendimiento laboral. Cuando hablamos de ruido tenemos que distinguir dos conceptos diferen-

ciados, el volumen o la intensidad del mismo, que lo mediremos en decibelios (dB), y la frecuencia o tono, que podrá ser grave o agudo, cuya unidad de medición son los Hercios (Hz). El estudio combinado de la intensidad y tono de un sonido nos determinara el *preferred noise criterion* (PNC), es decir, el nivel de confort acústico, siendo recomendable para un aula un PNC de 40. No obstante, debido a la complejidad del cálculo del PNC, el ambiente sonoro adecuado para la actividad docente respecto a la intensidad sonora ambiental continua no debe exceder de 50 dB, siendo el umbral idóneo entre 10 y 30 dB. Fuera del aula, en los distintos ambientes educativos (pasillos, patios, etc.), la intensidad acústica permanente no debe exceder de 80 dB por sus efectos patógenos.

La contaminación sonora tiene un papel importante en la actividad educativa, ya que, entre otras alteraciones fisiológicas, tiene un efecto psicológico tanto sobre los docentes como en los discentes; les causa una fatiga auditiva cuyos efectos pueden provocar modificaciones conductuales, así como una disminución de la atención y de la memoria inmediata entre otras capacidades.

Por último, una correcta **iluminación** de las diferentes instalaciones del centro educativo también tendrá un papel importante sobre el rendimiento y el bienestar de los diferentes agentes educativos. Una iluminación por debajo de lo que necesitamos para nuestra labor visual o, en su defecto, por encima puede causar fatiga o sobreestimulación respectivamente. Otro factor importante y propio de la iluminación con corriente alterna es el efecto *flicker* (parpadeo), que consiste en la percepción que tenemos de la variación de luminosidad de una lámpara al apagarse y encenderse unas cuarenta veces por segundo debido a la fluctuación de la tensión en la red eléctrica. Este efecto se agudiza en las luminarias fluorescentes. El efecto *flicker* genera cansancio visual y, en función del grado de sensibilidad de la persona que lo percibe, puede generar cefaleas, migrañas y estrés. La alternativa al efecto *flicker* es utilizar la iluminación natural o incorporar un circuito electrónico de alta frecuencia en el sistema de iluminación. El flujo de iluminancia para el interior de un aula debe ser de un mínimo de 500 lux, y no superior a 1000 lux.

## El *burnout* en el ámbito académico

Con respecto al mundo académico, la inmensa mayoría de quienes tratan o investigan este fenómeno coinciden en que en el mismo confluyen factores que pertenecen tanto al aspecto personal individual como al contexto y referente organizacional.

El síndrome de *burnout* no es, simplemente, tedio en el trabajo, ya que es el resultado de presiones emocionales repetidas que no tienen nada que ver con el aburrimiento o la repetición insatisfactoria de esquemas y procedimientos (la rutina procedimental del trabajo diario). No es una insatisfacción laboral de tipo general, pues quienes lo padecen no aborrecen su trabajo o manifiestan que están insatisfechos con él o en él, sino que afirman de manera categórica su incomodidad y su incapacidad fisiológica y emocional para seguir adelante en él por las circunstancias existentes en el mismo y concretadas en el desarrollo diario de su labor con sus alumnos en un entorno específico que en nada contribuye a liberar o evitar la presión existente.

Puesto que el *burnout* está originado en situaciones que podemos calificar de **estrés crónico**, actualmente, ante la proliferación del estrés como enfermedad social, tenemos que estar preparados para afrontarlo, con lo cual nuestra situación personal se verá fortalecida y podremos paliar con mayor facilidad la «ruptura del equilibrio» ocasionada por el estrés. Algunas técnicas o «remedios» que se han mostrado efectivos son los siguientes:

- Estrategias instrumentales: Van destinadas a conseguir una mejor respuesta cuando el estrés se evidencia. Su finalidad es la adquisición de habilidades y destrezas para la resolución de problemas cuando estos se presentan: mejora de la asertividad y del manejo del tiempo, mejora de la comunicación y de las habilidades sociales.
- Estrategias paliativas: Su finalidad radica en la adquisición de destrezas para el control y manejo de las emociones, es decir, están más centradas en los planos emocionales y cognitivos. Entre ellas

destacan el entrenamiento y la adquisición de habilidades para expresar las emociones (cuya importancia ya hemos mencionado), un adecuado manejo de los sentimientos de culpa y el uso de técnicas de relajación.

- El descanso: Un error en el que caemos es sobrepasar nuestros límites de actividad. Nuestro organismo requiere periodos de cese de actividad, tanto en lo físico como en lo mental y lo emotivo. A menudo confundimos el cansancio como consecuencia de la actividad física y olvidamos que en la actividad profesoral se produce un desgaste de energía mental y emotiva que también debe ser atendido.

## 16.3. Gestión del tiempo

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior no solo supuso una transformación del modelo de enseñanza y aprendizaje, sino también un cambio en el rol del profesor universitario, que exige el desarrollo de nuevas competencias y tareas profesionales. En este nuevo contexto, saber gestionar y administrar el tiempo es imprescindible para llevar a cabo con éxito las tareas asociadas a la docencia, la investigación y la gestión, propias de las funciones del profesor universitario.

Por lo general, la falta de tiempo se percibe como un problema para atender las obligaciones profesionales de cualquier empleo. La gestión del tiempo del profesorado universitario presenta ciertas dificultades añadidas, debido principalmente a la diversificación de tareas y a la falta de un horario acotado. Es necesario detectar aquellos aspectos que nos hacen perder el tiempo e impiden que alcancemos nuestros objetivos.

Los factores que influyen negativamente en la gestión del tiempo se conocen como **ladrones del tiempo**. Se clasifican en externos o internos. En primer lugar, deberíamos reflexionar sobre cuáles son los que nos afectan y qué cambios debemos realizar para minimizarlos.

**Tabla 16.1. Ladrones del tiempo externos e internos**

| Ladrones del tiempo externos | Ladrones del tiempo internos |
|---|---|
| • Correo electrónico: establecer tiempos concretos para su gestión con el fin de evitar una atención permanente.<br>• Reuniones: planificar previamente los objetivos y la duración.<br>• Infoxicación: delimitar la búsqueda de información en tiempo y temática.<br>• Relaciones personales: saber cuándo y cómo limitar las conversaciones con compañeros. | • Hábitos de mala gestión del tiempo: identificar las rutinas inadecuadas y sustituirlas por nuevas conductas.<br>• Biorritmos: analizar nuestros patrones de rendimiento para abordar las tareas en el momento de mayor productividad.<br>• Procrastinación: evitar posponer aquellas tareas menos satisfactorias.<br>• Perfeccionismo: encontrar un equilibrio entre la tarea y el tiempo de dedicación.<br>• Orden: organizar el espacio y los materiales físicos y digitales. |

Una correcta planificación nos permitirá administrar el tiempo de forma efectiva. **La agenda y la lista de tareas** son las principales herramientas para una adecuada organización y gestión. Un uso correcto de la agenda implica únicamente anotar aquellas tareas que tienen asignado un día y horas concretas para su ejecución o entrega. En cambio, utilizaremos la lista de tareas como instrumento para recopilar las actividades y obligaciones pendientes de realizar que no han sido todavía calendarizadas. De este modo, la lista de tareas se convierte en el paso previo a la agenda e impiden el olvido de las actividades pendientes.

Para priorizar unas tareas frente a otras, tendremos en cuenta los **criterios de importancia** y urgencia, que priman las actividades según su impacto en el cumplimiento de nuestros objetivos y en relación conlos plazos de tiempo requeridos.

**Tabla 16.2. Criterios de importancia y urgencia**

| CRITERIOS | Urgente | No urgente |
|---|---|---|
| Importante | Tareas con gran influencia en el cumplimiento de nuestros objetivos y con plazo corto de finalización. Son las primeras que debo abordar. Situarnos permanentemente en este cuadrante nos genera trabajar siempre con estrés. | Tareas con gran influencia en el cumplimiento de nuestros objetivos y con suficiente tiempo para abordarlas. Una buena planificación nos permitirá trabajar en este cuadrante y evitar situaciones de estrés. |
| No importante | Tareas sin gran aportación a nuestros objetivos y con un plazo corto de entrega. Aunque no sean importantes, su ejecución muchas veces es obligatoria. Se recomienda no dedicar mucho tiempo a su ejecución e intercalarlas con las tareas importantes. | Tareas sin gran aportación a nuestros objetivos y sin plazo de tiempo. Se recomienda intentar reducir este tipo de tareas. |

Actualmente, la **tecnología** nos ofrece distintas aplicaciones que favorecen la gestión del tiempo (agendas digitales, gestor de tareas, recordatorios…). Lo importante no es el soporte digital o analógico de la herramienta, sino su correcto uso. Para ello utilizaremos siempre la misma herramienta, y evitaremos tener anotadas las tareas de manera dispersa. Asimismo, en profesiones con una gran dispersión de tares o funciones se recomienda establecer espacios de tiempo fijos para el desarrollo de cada una de ellas.

## 15.4. Preparación y conducción de reuniones

Cada vez con mayor frecuencia, el profesor universitario se halla involucrado en tareas de gestión docente. La asistencia o la conducción de reuniones se encuentran entre nuestras rutinas habituales tanto si las reuniones son presenciales o virtuales, por medio de videoconferencia. Pero celebrar reuniones no es una actividad únicamente vinculada a la gestión; también podemos conducir reuniones de temática docente entre colegas y con grupos de estudiantes. Y la experiencia

nos dice que disponer de algún rudimento sobre esta tarea nos puede ahorrar mucho tiempo y puede convertir en más eficaz esta faceta de nuestra tarea docente.

En lo que ahora nos atañe, prestaremos atención brevemente a la fase de preparación de la reunión y a la de la conducción de la misma, sobre todo en un entorno presencial.

Respecto a la **preparación de la reunión**, la primera y gran regla es tomar plena conciencia de que **toda reunión pretende conseguir ciertos objetivos**, lo que no es sinónimo de llegar a acuerdos. Si uno no tiene claro qué espera conseguir de la reunión, es mejor no convocarla. Antes habremos reflexionado sobre si la reunión es necesaria o conveniente, pero esto está muy vinculado a los objetivos.

Una reunión puede ser informativa y pretender hacer circular información –en sentido ascendente o descendente–; puede ser analítica porque pretende analizar un problema; puede consistir en una lluvia de ideas para tomar contacto con una nueva iniciativa, y puede ser ejecutiva o resolutiva porque en ella se toman decisiones o se adoptan acuerdos. Una reunión también puede ser híbrida y contener simultáneamente varios de los objetivos que acabamos de enumerar: informar, analizar y acordar.

Sea cual sea el objetivo de la reunión –y máxime si es compleja–, el convocante debe prever o «previsualizar» su desarrollo, cuanto más detallado mejor: cómo iniciará la sesión, qué dirá, como discurrirá la sesión, si se prevén intervenciones de los asistentes, si el conductor recabará estas intervenciones, en qué orden se producirán, durante cuánto tiempo, etc. Por tanto, es obvio –aunque a menudo lo olvidemos– que cualquier reunión requiere ser preparada. Hay que evitar presentarse a una reunión confiando en la propia capacidad de improvisación o creyendo que uno ya domina suficientemente el tema. En mayor o en menor medida, toda reunión requiere su reflexión y preparación previa.

No es un tema menor organizar la **logística** de una reunión: la sala y sus condiciones, la reserva del espacio, las mesas y los asientos y su disposición, la iluminación, la ventilación, los medios audiovisuales, la papelería, las pausas, el personal auxiliar de apoyo, etc.

Los objetivos de la reunión determinan tanto el tipo de reunión como los asistentes, así como el desarrollo o la metodología de la reunión. Todo ello debería tener cabida en el orden del día. La convocatoria mediante orden del día debería ser más explícita y detallada de lo que habitualmente es. No solo debería resultar útil para comunicar día, hora, lugar y temática general, sino que debería permitir al asistente preparar también por sí mismo la reunión –si procede, según el tipo de reunión– y tener un buen y detallado conocimiento de lo que se va a tratar y de qué manera. No tendríamos que descartar incorporar un breve redactado inicial en el orden del día exponiendo los objetivos de la reunión, su importancia, etc. Además, instrumentalmente siempre resulta más útil fragmentar un gran objetivo en varios subapartados que puedan ser abordados y resueltos uno detrás de otro. El orden del día, en fin, también ha de contener la hora de finalización de la reunión; debe ser fijada con realismo y mantenerse. Una reunión, salvo excepciones, debería durar entre una hora y una hora y media.

Respecto a la **conducción de la reunión**, en la medida de lo posible es conveniente que otra persona diferente del convocante y conductor de la reunión –suponiendo que fusionemos ambos roles– tome nota del desarrollo de la misma. El cometido principal del conductor es conducir, no ser conducido; o sea, hacer lo necesario para que la reunión consiga alcanzar su objetivo, sea cual fuere. Y para ello deberá seguir el orden del día que él mismo ha previsto, esforzarse en evitar divagaciones y, sobre todo, evitar que la reunión discurra por temáticas ajenas a lo previsto –que los asistentes se vayan por las ramas–. Con cordialidad y sin aspereza, debe ser capaz de centrar los temas y reconducirlos siempre que convenga.

Pero el conductor de la reunión tiene más responsabilidades para que la sesión discurra correctamente: inicia la reunión con puntualidad, clarifica los roles si es necesario, fija y explica las pautas o «reglas del juego» si las hay, se atiende al orden del día, pero reorienta el trabajo o la previsión si lo considera justificado; distribuye responsabilidades; sintetiza informaciones, intervenciones, acciones o decisiones; procura la participación de todos los asistentes, regula el tráfico de **la discusión y el debate**, controla el tiempo que se dedica a cada punto

del orden del día, cuida del buen clima de la reunión, centra los temas, establece conclusiones parciales y finales, etc.

Una reunión es, efectivamente, «el proceso donde varias personas se juntan con un propósito común», pero conseguir este propósito depende también de la pericia y la habilidad del docente que se halla al frente del grupo.

## 16.5. Oratoria

Los materiales escritos que facilitamos a los estudiantes son la clave para que estudien y profundicen en las materias, pero sin nuestras explicaciones orales no podrán tener una correcta comprensión de la estructura de la misma ni de sus aspectos más básicos. De ahí que la oratoria se convierta en una **herramienta imprescindible** para el docente.

Antes de hablar sobre cualquier tema debemos conocerlo en profundidad y tenerlo **muy bien estructurado**. Sin una estructura mental clara de lo que queremos transmitir, no podremos verbalizarlo con coherencia. Para ello es recomendable el empleo de los mapas mentales. Son una herramienta esencial previa a la expresión oral.

También es fundamental tener claro nuestro interlocutor: qué tipo de estudiante, de primeros cursos, de últimos, de máster… No es lo mismo hablar a un novel que a un graduado, y eso hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de **adaptar nuestro registro**. El registro será igualmente formal, pero el nivel de especificidad de la terminología no. Recordemos que pretendemos que se nos entienda, no simplemente parecer unos eruditos.

Cuando sabemos qué queremos transmitir y qué estructura tiene podemos pasar a exponerlo. Para ello, proponemos prestar atención a diez áreas diferentes en la oratoria (figura 16.1), siguiendo el método 3 x 3 + 1.

Está demostrado que **lo que decimos** (las palabras que empleamos) solamente transmiten al interlocutor el 7 % del mensaje. Por lo tanto, debemos estar muy atentos a ellas. Es imprescindible que sean precisas y eficaces.

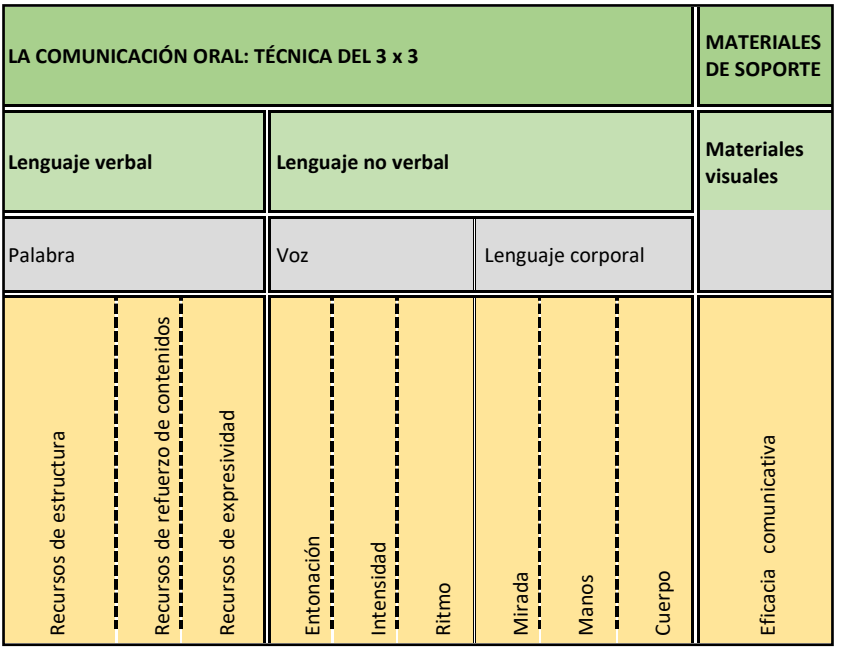



**Figura 16.1.** La comunicación oral: figura del 3 x 3

En este sentido, lo primero a lo que hay que atender es a los llamados **recursos de estructura**, que representan el orden sistemático de lo que tenemos que decir. Ese orden, diseñado en nuestro mapa conceptual previo, hay que verbalizarlo para que el oyente entienda por dónde vamos («En primer lugar, hablaremos de…, en segundo lugar…»; «Esta institución tiene cinco requisitos: el primero…»; «Tal como dijimos en el apartado anterior…»). Hay que insistir constantemente en los recursos de estructura, para que el estudiante en todo momento sepa en qué punto estamos y pueda hacerse una idea coherente de la materia. Nos puede ayudar el empleo de recursos gráficos (PowePoint, Prezi…) con la misma estructura que estamos remarcando oralmente.

Continuando con el uso de la palabra, el segundo aspecto que hay que tener en cuenta (obsérvese que acabo de marcar un «recurso de estructura» para el lector) son los llamados **recursos de refuerzo del contenido**. Consisten en insistir en aquellas ideas que queremos, a

toda costa, que el oyente recuerde. Pueden ser frases cortas, términos, ideas… Para ello usaremos diferentes métodos: podemos repetir varias veces la idea, podemos verbalizar que algo es especialmente importante, podemos «jugar» con los interlocutores haciendo que sean ellos los que resuman esas ideas… Hay diversos métodos, aunque lo esencial es que nosotros seamos capaces de identificar *a priori* qué ideas clave deseamos transmitir. Y eso lo tenemos que haber remarcado en nuestro mapa conceptual.

Para finalizar con el uso de la palabra, el tercer aspecto son los **recursos de expresividad**. Son medios para que el oyente recuerde algo que yo quiero transmitir. Desgraciadamente, lo que el estudiante va a recordar no son nuestros valiosos discursos técnicos o científicos, sino aquello que apela a su emotividad, a su experiencia. Para ello es útil el empleo de imágenes, gráficos o cualquier elemento visual; la utilización de frases hechas o refranes; el recurso a las historias, anécdotas o sucesos (si las personalizamos, mejor) que ellos puedan imaginar; la formulación de preguntas (les abren las alertas y es más sencillo que recuerden las respuestas); que mostremos seguridad en el lenguaje, evitando dudas, verbos en condicional, frases muy abiertas… Hay que ser claro, riguroso y contundente; forzar en lo posible nuestra expresividad sin perder la formalidad.

El segundo bloque de recursos son los que hacen referencia a **la voz**, no a lo que decimos, sino a cómo lo decimos (la música, no la letra). Estos recursos son los responsables del 38 % de la eficacia de transmisión del lenguaje. En este aspecto atenderemos a la entonación, el ritmo o velocidad y la intensidad o el volumen del habla.

Una **entonación** monocorde no transmite nada; la entonación debe marcar los comienzos y finales de las frases, de los apartados, de los ejemplos… Hay que remarcar bien las subidas y bajadas de nuestra entonación, incluso hasta una cierta teatralización, para ayudar al oyente a integrar nuestro mensaje. Un discurso plano no ayuda a diferenciar ni los recursos de estructura ni los de refuerzo de contenido. Es importante vocalizar muy bien, para lo que es útil abrir bastante la boca (más de lo habitual) y estirar correctamente el cuello para que fluya mejor el torrente de voz.

En general, cuando hablamos ante un auditorio grande o con micrófono debemos bajar nuestra velocidad para ayudar al oyente a filtrar bien el mensaje. Una velocidad excesiva agota al interlocutor (¡aunque lo contrario aburre!). En los comienzos y finales de nuestro mensaje ralentizaremos el ritmo, lo aceleraremos en los enlaces y lo iremos alternando a lo largo de nuestra charla. Cuanto más nerviosos estemos, más despacio debemos hablar para evitar que se nos note. Las pausas, o «ritmo cero», son tremendamente útiles para captar la atención perdida del auditorio. Si hay quien no nos oye, no estamos comunicando correctamente. Todo el auditorio debe podernos escuchar. Hay que ir mirando las caras de los oyentes para valorar si nos pueden o no seguir.

El tercer bloque de la comunicación oral es el **lenguaje corporal**, al que se atribuye el 55 % de la capacidad de transmisión. En él, tres aspectos son claves: la mirada, las manos y el resto del cuerpo.

Todos los oyentes deben sentirse mirados, atendidos, de manera que se sepan importantes para el orador; la **mirada** será amable y ayudará al interlocutor, dirigiéndole hacia donde queramos que mire (la pantalla, la pizarra…).

Las **manos** nos ayudan a reforzar la entonación, marcando con gestos las pausas, los énfasis, los recursos de estructura y de contenido. Siempre deben estar a la vista del oyente –jamás detrás o en los bolsillos– e irán desde nuestra cintura hasta nuestros hombros –no pasando por delante de nuestro rostro como si espantásemos moscas–. La gestualidad debe ser abierta –manos abiertas, nunca con los puños cerrados–, y evitaremos señalar con el dedo a nadie. También hay que evitar tocarnos constantemente alguna parte del rostro o del cuerpo –en especial el pelo–.

Respecto al **resto del cuerpo**, debemos transmitir con nuestra postura seguridad y aplomo. Si estamos encogidos de hombros, cruzando las piernas o balanceándonos sobre ellas, demostraremos falta de confianza; por tanto, el mensaje dejará de ser veraz y fiable. Nuestro cuerpo expresa muy bien nuestro estado de ánimo. Modificando voluntariamente su posición, a la inversa, ganaremos seguridad y convicción.

Para analizar cada uno de estos aspectos hay dos métodos sencillos: grabarnos y escucharnos con oídos críticos (**autoevaluación**) o hablar ante terceros para que nos hagan notar cada aspecto (**heteroevaluación**).

Fuera de la oralidad en sí misma, pero muy ligada a ella, tenemos los **materiales visuales de acompañamiento**. Hay que pensar que pueden ser una gran ayuda o nuestro peor enemigo. Si nos acompañan, nos ayudan; si nos sustituyen, nos estorban. Por tanto, derivemos hacia ellos los recursos de estructura, las imágenes, los gráficos y las ideas principales, pero poco más. Deben contener lo justo y necesario, con una letra bien grande para que lleguen hasta el último oyente, una grafía limpia, un fondo muy claro y una letra muy oscura; sobre todo, muy bien estructurados.

## Bibliografía


Asensio, J. M. (1993). «Cronobiología y educación». En: Fermoso, P. (ed.). *El temps educatiu i escolar*. Barcelona: PPU.

Bestraten, M. e*t al.* (1994). *Ergonomia*. Madrid: INSHT.

Briz, A. (coord.) (2008). *Saber hablar*. Madrid: Instituto Cervantes.

Chang, R. Y. y Kehoe, K. R. (1996). *Reuniones eficaces*. Barcelona: Granica.

Fernández, I. y Márquez, D. (2014). Formación docente, ¿un concepto en crisis? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado español. En: Monereo, C. (ed.). *Enseñando a enseñar en la universidad. Sistemas alternativos de formación del profesorado* (pp. 251-292). Barcelona: Octaedro,

García Ramírez, J. *et al.* (2009). *Comunique en público eficazmente. Aprendiendo a controlar sus nervios*. Madrid: Colex.

Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En: Bautista, J. (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-52). Barcelona: Graó.

Menéndez, C. y Moreno F. X. (2006) *Ergonomía para docentes*. Barcelona: Graó.

Pagès, T. (coord.) (2014). *Memoria final. Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes*. <http://goo.gl/SdHywVA>

Rubio, J. y Puigpelat, F. (2010). *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Edicions 62.

# 17. INVESTIGAR SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA PARA MEJORARLA

— **José Luis Medina**
[Facultad de Educación, UB]

— **Beatriz Jarauta**
[Facultad de Educación, UB]

En este capítulo se presentan algunas de las estrategias que han venido mostrándose más eficaces para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. En primer lugar, se muestra cómo **la innovación docente es un motor de buenas prácticas** que ha fomentado su visibilidad y transferencia. Después, nos centramos en mostrar algunas de las múltiples evidencias de que la investigación sobre la docencia es uno de los principales factores implicados en le mejora de su calidad. A modo de ejemplo, se presenta el influyente movimiento *scholarship of teaching and learning* (SoTL). Se explica, después, el proceso mediante el cual la reflexión sobre la práctica docente genera un conocimiento que habilita para un ejercicio competente de la enseñanza universitaria. El capítulo finaliza ofreciendo algunos rasgos de una prometedora y versátil estrategia usada para la mejora de la calidad de la enseñanza: la revisión de la docencia a través de la revisión por compañeros.

## 17.1. Innovación y buenas prácticas docentes

En los últimos diez años han aumentado considerablemente las investigaciones sobre docencia universitaria. Hoy día, puede afirmarse que la mayoría de las áreas de conocimiento que se imparten en las universidades disponen de una o más revistas centradas en la ense-

ñanza y el aprendizaje de ese campo disciplinar. Existe, además, un elevado número de revistas generalistas sobre Educación Superior que publican investigaciones centradas en la didáctica de las disciplinas.

Muchos de estos trabajos se centran en el análisis del proceso y de los resultados de innovaciones pedagógicas que el profesorado universitario ha venido poniendo en práctica, en parte, en Europa, como consecuencia del énfasis que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto en una docencia más centrada en el aprendizaje que puede desarrollar el estudiante que en la enseñanza que debe practicar el profesorado. Un énfasis que invita a poner más atención a lo que los estudiantes deben hacer para aprender que a lo que los profesores deben hacer para enseñar (preparar clases, explicar, examinar, calificar).

Estos trabajos son, con frecuencia, el resultado de **innovaciones menores, aunque muy rentables** para el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de ellos poseen estas tres características: a) están hechos por docentes universitarios, b) tienen datos de sus propios estudiantes, y c) suelen adoptar la estructura de trabajos de investigación. Aunque en estas investigaciones aparece una pluralidad metodológica, sus temáticas suelen centrarse en la valoración de alguna dimensión de su propia práctica (métodos de enseñanza, estrategias didácticas, evaluación) en función de los cambios o de los resultados que se observan en los estudiantes. No obstante, estos cambios no se circunscriben únicamente al rendimiento académico; se centran, además, en las estructuras de comunicación entre los participantes, en la satisfacción de los estudiantes, en los procesos de autorregulación de su aprendizaje, en su motivación y en otros aspectos relevantes y relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta tendencia ya se ha consolidado a nivel internacional y ha permitido documentar y visibilizar un buen número de **buenas prácticas** de enseñanza y aprendizaje en la universidad que, de otra manera, hubieran permanecido oculta. Podríamos afirmar que, dadas las ventajas de investigar sobre las innovaciones docentes que el profesorado universitario desarrolla y de publicar sus resultados, ha aparecido para un buen número de profesores **una nueva línea de investigación** en la

que muchos de ellos no habían pensado. Estas investigaciones han estimulado de manera notoria la innovación docente y, por extensión, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. De hecho, investigación educativa, innovación docente y buenas prácticas están claramente unidas.

## 17.2. Investigar sobre la enseñanza y sobre la propia práctica docente

De manera paralela al surgimiento del EEES, nace en Estados Unidos, en la década de los noventa del siglo xx, un movimiento que, después de constatar que el reconocimiento, la recompensa y la influencia en la carrera profesional de las tres actividades del profesorado universitario (enseñanza, investigación y gestión) es muy desigual, reclama superar el abismo entre investigación y enseñanza y, en ese camino, hacer crecer la legitimidad y relevancia de la última.

El origen de este movimiento, actualmente bien implantado en un buen número de universidades anglosajonas y que se va abriendo paso en las universidades españolas y latinoamericanas, se sitúa en el influyente informe *Scholarship reconsidered,* que Ernest Boyer publicó en 1990 en la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, de la que era presidente. El informe Boyer presenta una renovada concepción de lo que significa hoy día ser un académico en la universidad; la cual, sin cuestionar la importancia de la función investigadora del profesorado universitario, amplia el campo de funciones de lo que podría denominarse **profesionalidad** (*scholarship*) del docente universitario y remarca la necesidad de una mayor implicación del docente en presentar su posición intelectual sobre enseñanza.

En su texto, Boyer identifica cuatro funciones distintas pero solapadas del *scholarship*: *discovery*, *integration*, *application* y *teaching*. La primera es la ya conocida función investigadora (*discovery*). Supone investigar en la propia disciplina y el compromiso con el crecimiento del corpus de conocimiento de la disciplina. La segunda función (*integration*), conlleva la conexión entre disciplinas y situar la investiga-

ción propia en un contexto intelectual más amplio de producción de conocimiento transdisciplinar. La tercera función (*application*), tiene que ver con el compromiso de servicio a la sociedad desde el campo de conocimiento y desde la actividad profesional del académico y cómo se aplica este saber a problemas de la comunidad. La última función (*teaching*) involucra al docente como poseedor –bien informado– de conocimientos disciplinares y pedagógicos, que aprende a través del examen crítico de su propia práctica y que tiende puentes entre su comprensión de la materia y el aprendizaje de sus estudiantes.

El *scholarship of teaching* (SoT) supone tratar la docencia con los mismos cánones intelectuales que la investigación: **experimentación activa, reflexión crítica y comunicación de sus resultados**, de forma que sean conocidos y susceptibles de revisión crítica por parte de la comunidad académica. Es importante remarcar que el SoT no es equivalente, sin más, a una enseñanza excelente o de calidad, aunque este deseable desempeño docente sea una de sus finalidades. Una función docente que sea merecedora de un «reconocimiento académico» supone, además de ser excelente, un proceso sistemático y riguroso de análisis de la propia práctica docente (materiales docentes, actividades y tareas que realizan los estudiantes, procesos de comunicación y evaluación) y de su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, este movimiento internacional, ha experimentado un tránsito desde un enfoque centrado en la enseñanza a otro que considera, además, la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se acuña entonces el término *scholarship of teaching and learning* (SoTL) para incluir la investigación centrada en cómo el estudiante construye significado, tanto a partir de lo que el docente dice y hace como a partir de sus marcos de comprensión en los contextos de aprendizaje que experimenta.

En síntesis, hoy podemos decir que el SoTL implica la investigación relacionada tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, tiene como componente primordial la reflexión en la práctica y sobre la práctica, y pasa inevitablemente por la apertura al público para su crítica y la construcción de conocimiento a partir de ella.

Este componente reflexivo, considerado como uno de los factores más importantes para el desarrollo de una enseñanza competente, se examina en el siguiente apartado.

## 17.3. La acción reflexiva como estrategia de mejora de la práctica docente

Gran parte de la evidencia internacional recogida en los últimos veinte años acerca del análisis de la docencia universitaria apunta que el conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente, que determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza, es un conocimiento personal o práctico-reflexivo; producto de la biografía y experiencias pasadas del profesor, de sus conocimientos actuales sobre la enseñanza y de su relación activa con su propia práctica. Responde a experiencias idiosincrásicas difícilmente generalizables. Es un saber hacer en buena parte tácito que se activa en la acción docente misma.

Este saber no se refiere a los conocimientos teóricos o conceptuales sobre la docencia universitaria que el profesor haya ido adquiriendo, sino que alude al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia docente del profesorado. Es un conocimiento personal y se manifiesta en la actividad docente del profesor. Este conocimiento hace referencia a las experiencias, conocimientos y creencias que, a criterio del profesor, resultan útiles para la enseñanza. Aquí el elemento cognitivo es uno más junto a factores contextuales, personales, biográficos y experienciales. Es, en síntesis, el conocimiento que los profesores tienen de las diversas y complejas situaciones y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan en las situaciones de enseñanza aprendizaje y de cómo resolverlos.

Ahora bien, ¿cómo se elabora este conocimiento?, ¿cuáles son los procesos mediante los que se produce ese conocimiento que habilita para un ejercicio competente de la docencia universitaria?

El autor que ha ofrecido mejores respuestas a estas cuestiones ha sido Donald Schön en su texto *The reflective practitioner,* considerado

ya un clásico en el ámbito de la Educación Superior. Schön estudió la pericia en la práctica profesional de la psicoterapia, la planificación urbana, la gestión empresarial, la ingeniería y la arquitectura utilizando para ello un enfoque fenomenológico de investigación.

*The reflective practitioner* representó un giro de noventa grados en la consideración acerca del papel que los conocimientos y habilidades que realmente utilizaban los profesores universitarios en su práctica docente debían desempeñar en la formación pedagógica del profesorado y en la innovación docente.

El trabajo de Schön ha supuesto una de las aportaciones más originales y sugerentes para la conceptualización e interpretación de la docencia universitaria como una actividad de naturaleza práctica y reflexiva. Sus ideas han sido fundamentales para ayudarnos a entender el proceso mediante el cual se construye el conocimiento pedagógico necesario para desarrollar una docencia universitaria de altos niveles de calidad. Más concretamente, y apoyado en sus espléndidos estudios empíricos, el autor demuestra que ese es un proceso cíclico y en espiral que tiene como origen y destino la práctica docente del profesor y en el que pueden distinguirse tres componentes que se retroalimentan mutuamente: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. Los dos últimos son la clave para comprender cómo la práctica reflexiva mejora la docencia.

## Conocimiento en la acción

Las clases que imparten los profesores que ya disponen de cierto grado de experiencia se basan en un conocimiento que ha pasado a ser implícito. Las actividades que desarrollan en el aula (explicaciones de la materia, trabajo de grupo, resolución de problemas, respuestas a preguntas, etc.) las ejecutan de una manera fluida e ininterrumpida sin necesidad de detenerse a pensar en cada momento qué deben hacer a continuación (este comportamiento más «rígido» sería propio de los profesores debutantes).

Esta fluidez se explica porque este conocimiento fruto de la experiencia del profesor y de sus reflexiones pasadas se convierte, con

el tiempo, en semiautomático y preconsciente. Como producto de experiencias semejantes entre sí y repetidas, va desarrollando una serie de conocimientos, estrategias, imágenes, expectativas y técnicas docentes que le permiten valorar las situaciones de aula con las que se enfrenta y decidir los cursos de acción más adecuados. A medida que va conociendo nuevos casos y situaciones, a medida que posee más experiencia, va aumentando su conocimiento práctico el cual se va haciendo más implícito y espontáneo.

Algo similar a lo que ocurre cuando una persona aprende a conducir. Al principio, las normas y reglas «teóricas» que aprendió en la escuela de conducción están separadas de la acción de conducir un automóvil. El conductor principiante las «evoca» y después las «aplica» normalmente de manera descontextualizada (de ahí, la rigidez de su comportamiento inicial). Sin embargo, los profesores, igual que los conductores, con el tiempo integran la «teoría» y la práctica docente. De manera que su conocimiento acerca de lo que se debe hacer en el aula ya no se «aplica» a la acción, sino que reside en el interior de esta. De hecho, este conocimiento únicamente aparece «durante» la clase, igual que el conocimiento de un conductor experto se manifiesta durante su desempeño.

Es importante señalar que no estamos afirmando aquí que el «conocimiento en la acción» de un profesor sea ateórico o sin fundamento. Ciertamente, su conocimiento práctico-profesional acoge en su seno saberes teóricos y procedimentales sobre la docencia universitaria, pero va más allá de ellos, porque los integra en su acción docente de una manera idiosincrásica, por lo que resulta un conglomerado de esquemas tácitos que se activan durante la actividad docente y la interacción con los estudiantes.

Este conocimiento en el que ya se han fusionado teoría y práctica docente se produce a través de un proceso de aprender haciendo en el que el profesor, al mismo tiempo que aborda las cuestiones problemáticas que su trabajo docente le depara, se enseña a sí mismo a hacerlo de forma competente. Una forma muy especial de ensayo y error que se explica a continuación.

## Reflexión en la acción

En las actividades que los profesores desarrollan no solamente existe un conocimiento espontáneo en la acción. Frecuentemente, como consecuencia de una situación inesperada, el profesor activa procesos de pensamiento y razonamiento sin interrumpir su clase. Esto es lo que se denomina reflexión en la acción. Esa acción de **pensar durante la acción docente** sirve para que el profesor reorganice lo que está haciendo en el instante de su realización.

Para explicar cómo son estos procesos de razonamiento docente que se producen durante la clase y sin interrumpirla vamos a servirnos de un ejemplo real.

Un profesor del Grado de Física en la asignatura de *Fundamentos de mecánica* recibió una pregunta espontánea de un estudiante que no esperaba y que estaba formulada basándose en algunas inferencias incorrectas y de manera confusa.

Ante esta situación, el profesor también se sintió confundido, no entendía la pregunta y su problema inmediato consistía en desentrañar una cuestión que no se presentaba con claridad manifiesta y que era inédita para él.

De entrada, el profesor no podía subsumir la pregunta que tenía ante sí en una categoría de dudas o preguntas habituales y conocidas y para las que ya poseía una respuesta. En la medida en que la pregunta que le acababa de formular el estudiante presentaba incompatibilidades con otras similares que ya le habían hecho y encontraba dificultades para caracterizarla, el profesor necesitaba desentrañar las particularidades de esa «nueva» situación con la que se enfrentaba. Dado que en esta situación el conocimiento práctico acumulado que poseía no le había ayudado a resolver el problema, era necesario que activase nuevos recursos. Lo que resulta intrigante es cómo podía el profesor hacer uso de lo que ya sabía en una situación que él consideraba como única y diferente a las que le resultaban familiares.

Ante esa pregunta que percibía como única, el profesor no podía aplicar una respuesta estándar, pues ignoraría su especificad. Pero al

mismo tiempo le resultaba imposible inventar una nueva respuesta al margen de toda referencia a lo que ya conocía: la parte de la materia a la que se refería la pregunta del estudiante y las respuestas que solía ofrecer a las preguntas más frecuentes de los estudiantes. Este conflicto lo resolvió Donald Schön de una manera muy lúcida, que lo hizo famoso y que iba acompañada, además, de abundante respaldo empírico.

El profesor de Física poseía un repertorio de ideas, ejemplos, comprensiones y procedimientos acerca de su práctica docente. Mediante una serie de actos de inferencia y ajuste el profesor conectó ese marco con la nueva situación estableciendo una similitud entre ambos. Es importante remarcar que esta similitud no suponía subsumir la pregunta inédita que le había hecho el estudiante en el conocimiento previo del profesor, porque, como hemos dicho, este solo podía ajustarse de forma marginal a la pregunta. El profesor percibía la pregunta del estudiante simultáneamente como similar y diferente a las que ya conocía sin que fuese capaz, en un principio, de identificar con respecto a qué era similar o diferente. Sin embargo, esa percepción inicialmente vaga de similitudes y diferencias no resolvía la cuestión de la pertinencia y utilidad de la respuesta que estaba construyendo en tiempo real ante la pregunta que lo había sorprendido. Con tal fin, el profesor inició una serie de intentos exploratorios de resolución del problema que tenía ante sí: en el corazón de la práctica reflexiva encontramos un procedimiento de investigación que podemos explicar en términos de una reflexión en la acción. El profesor comenzó una conversación reflexiva entre la situación problemática que debía resolver (la pregunta inédita), su conocimiento de la materia y de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, que justo en aquel momento se hizo más consciente, y los resultados de las acciones que estaba llevando a cabo (las interacciones con el estudiante que planteó la pregunta).

El profesor hizo una pregunta aclaratoria al estudiante con la que exploró la situación novedosa. La respuesta que obtuvo le permitió verificar su comprensión provisional de lo que estaba tratando de preguntar el estudiante. Esta respuesta produjo en el profesor apre-

ciaciones que iban más allá de su comprensión inicial del problema y le ayudaron a refinarla. Emitió en ese momento «su respuesta» a lo que creía que deseaba saber el estudiante. Lo importante aquí es tomar conciencia de la naturaleza dual de su respuesta. Esta segunda acción del profesor era tanto un intento de responder adecuadamente al estudiante como un acto exploratorio, pues el profesor desconocía en ese instante si su respuesta iba a resultar pertinente. Al final de este episodio, que tuvo una duración de un minuto y medio, el estudiante validó la respuesta del profesor indicando que «era eso precisamente lo que él quería saber».

En síntesis, gracias a esta «experimentación *in situ*», el profesor reestructuró su pregunta al mismo tiempo que, con las respuestas del estudiante, transformó y modificó, perfeccionándola, su comprensión de la duda que quedaba oculta tras la enmarañada pregunta. De este modo, cuando el profesor lleva a cabo una acción docente ante situaciones que para él son novedosas, moldea y modifica la situación, la cual, a través de la respuesta que le devuelve, modifica y transforma sus esquemas de apreciación y comprensión.

Nótese, por último, las enormes implicaciones que estas evidencias tienen tanto para la formación del profesorado universitario y que se concretan en comprender los procesos de innovación docente como procedimientos «exploratorios» en la línea de lo que la investigación-acción propone. Así, se cierra el círculo entre formación del profesorado, innovación docente e investigación en el aula.

## Reflexión sobre la reflexión en la acción

Después de la reflexión en la acción pueden tener lugar procesos de análisis acerca de los procesos y resultados implicados en aquella. De una manera más reposada, después de la clase, el profesor pudo reconstruir hasta cierto límite y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica. Su análisis no se centró únicamente en las características de la pregunta del estudiante; se cuestionó también la que él mismo formuló para determinar la naturaleza de lo que el estudiante quería conocer.

Si el profesor se embarca de manera sistemática en este tipo de «metarreflexiones», podrá desarrollar una postura reflexiva que le permitirá generar nuevos esquemas docentes de acción diferenciados de los que ya posee alimentando de ese modo su conocimiento práctico-reflexivo.

En síntesis, los conocimientos pedagógicos del profesorado universitario incorporan, además de los saberes teóricos (saber qué), procedimentales (saber cómo) y condicionales (conocer el momento oportuno de aplicación), un saber en la acción que, como hemos visto, se construye durante el acto de enseñar, mediante el cual los saberes anteriores se integran y adaptan a las cambiantes situaciones de la práctica docente y cuyo resultado es la producción de nuevos saberes profesionales y, con cierta frecuencia, la mejora de la práctica docente.

Una manera muy eficaz de sistematizar estos procesos de reflexión sobre la reflexión en la acción es la revisión de la docencia a través de la observación de compañeros, procedimiento que se muestra en el siguiente punto.

## 17.4. Revisión de la docencia a través de la observación de compañeros

La observación de la docencia efectuada por compañeros es una estrategia utilizada para **proporcionar retroacción a los docentes** sobre su propia actividad, que ya viene siendo utilizada tanto para evaluar al profesorado como para la mejora de la práctica docente. En este apartado nos centremos en este segundo uso.

Esta estrategia de formación del profesorado y de mejora de la práctica docente parte de la premisa de que la mayor parte de los profesores universitarios reciben pocas devoluciones sobre su acción docente y manifiestan la necesidad de tener información acerca de la misma para poder mejorarla.

En este proceso, el docente observado recibe información de su práctica desde un punto de vista distinto al suyo que le ayuda a enriquecer su propia perspectiva, y el docente observador, por su parte,

se beneficia de la observación sobre sus colegas, ya que, durante la preparación de la observación, la devolución y el debate posterior obtiene información que también es relevante para su propia actuación docente.

Los beneficios de esta estrategia, que puede formar parte de programas institucionalizados de formación del profesorado universitario o adoptar la forma de prácticas informales, ya han sido evidenciados en múltiples trabajos de investigación, los más destacados son la mejora de la práctica docente, el cambio en los esquemas de comprensión de la práctica que comportan una profundización en el entendimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo del trabajo colaborativo y la colegialidad docente junto con un aumento del respeto hacia la opinión de los colegas, y el fomento de la difusión de buenas prácticas docentes.

No obstante, esta estrategia se enfrenta con algunas barreras que es preciso reconocer. El principal obstáculo para su desarrollo reside en el marcado individualismo de la cultura docente universitaria, que impide que los profesores acepten que su actividad sea escrutada por otros colegas. También, en ocasiones, suele ser vista como una intrusión que pretende juzgar el valor de la práctica y atenta contra la libertad de cátedra. Esta última consideración supone, en todo caso, una interpretación inadecuada del sentido y finalidad y la observación de compañeros.

Más allá de las diferentes modalidades con las que es aplicada, en su proceso de despliegue pueden encontrarse cuatro fases o momentos: planificación de la sesión de observación, acción/observación, análisis y reflexión sobre la práctica.

En la **planificación de la sesión de observación**, ambos profesores desarrollan colaborativamente una planificación sobre aspectos de la clase que se va a llevar a cabo: qué actividades se van a desarrollar, qué métodos se van a aplicar, qué aspectos se van a analizar y observarse. También se especifican y negocian los papeles de ambos profesores durante la clase.

En segundo lugar, en la fase de **acción/observación** se realiza el curso de acción previamente consensuado: el profesor lleva a cabo los

procedimientos especificados y el colega observa la situación recogiendo la información necesaria. Se recomienda que esta fase sea grabada en vídeo por los beneficios que su posterior visualización comporta para la mejora de la práctica.

Después tiene lugar un proceso de **análisis** individual y sistemático de la clase en el que cada profesor analiza e interpreta por separado lo acontecido en la sesión (aquí el vídeo es de inestimable ayuda) apoyándose en la información que cada uno de ellos ha recogido: qué se sintió, qué se vio, qué se entendió, qué significado tuvo la experiencia, qué conclusiones pueden extraerse de cara a experiencias semejantes y ulteriores. Tales interpretaciones se ponen a disposición de ambos profesores antes de la sesión final del ciclo. Esta es una fase clave en el proceso de mejora de la calidad docente en la que los profesores participantes son capaces de clarificar el significado de la experiencia y de empezar a tomar conciencia de cómo esa información generada por la actividad podría ser usada en futuras acciones formativas.

En la última fase se pasa a la **reflexión sobre la práctica**. Ambos profesores comparten sus interpretaciones y evidencias y reflexionan sobre qué cambios pueden introducirse en las clases siguientes. Por último, evalúan conjuntamente las conclusiones y determinan la mejor manera de aplicarlas en nuevas situaciones.

## Bibliografía


Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

Bowden, J. y Marton, F. (2012) *La universidad: un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.* Madrid: Narcea.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner.* Nueva York: Basic Books.

# 18. LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

— **Esteve Arboix**
[AQU Catalunya]

Las instituciones de Educación Superior están bajo escrutinio permanente por parte de gobiernos y agencias de calidad para poder rendir cuentas a la sociedad y garantizar la calidad de los servicios que prestan. En este contexto, la actividad docente y su evaluación es un factor esencial en el progreso y desempeño de los estudiantes.

En efecto, la evaluación de la acción docente del profesorado universitario, ya sea por la **mejora *per se*** o por la **rendición de cuentas** y la **toma de decisiones**, conlleva importantes retos y no está exenta de controversia, especialmente cuando se compara frente al peso y objetividad que se atribuye a la evaluación de la actividad investigadora. No obstante, consideramos que es posible diseñar sistemas de evaluación docente que sean confiables, válidos y justos. Además, el propio proceso de discusión y elaboración de estos sistemas de evaluación permiten centrar la atención en la práctica de la buena enseñanza y ayudan a crear una cultura en la que la docencia es altamente valorada.

En este capítulo realizaremos un breve repaso de los siguientes aspectos: los principios y conceptos generales que tener en cuenta ante la evaluación docente, el contexto actual y marco normativo existente en el Estado español, la experiencia de los programas institucionales de apoyo a la evaluación docente (DOCENTIA) y, finalmente, a modo de conclusión, los resultados y conclusiones, poniendo un acento especial en la experiencia de evaluación docente llevada a cabo en el sistema universitario catalán en las dos últimas décadas.

## 18.1. Principios y conceptos en la evaluación docente

Al plantear la evaluación docente, uno de los principales aspectos que emerge es la **controversia docencia-investigación**, como resultado de su desigual consideración en la evaluación académica del profesorado. A menudo, la promoción y el reconocimiento del profesorado han gravitado principalmente en los méritos investigadores (número de artículos indexados en bases de datos bibliométricas, índice-h, número de citas, de sexenios de investigación, etc.). La evaluación de la dimensión docente no ha contado con el mismo nivel de atención y desarrollo. Además, hay que tener presente que la evaluación de los méritos de investigación puede individualizarse y atribuirse a investigadores concretos con más facilidad que los méritos docentes donde la actuación conjunta y coordinada del equipo docente es muy frecuente. La evaluación de la investigación descansa principalmente en el *peer-review*, o revisión externa de las aportaciones (artículos, libros de investigación), que realizan prestigiosos investigadores y en los indicadores objetivos que ofrece la bibliometría, como los factores de impacto elaborados a partir de las citas. Sin embargo, la evaluación de la docencia requiere otra tipología de métodos a menudo más costosos y con un menor nivel de consenso y aceptación por parte de la comunidad científica.

Los estándares europeos de calidad (ESG) que establecen el horizonte compartido por parte de los Estados miembros de la Unión Europea en materia de calidad de la Educación Superior establecen, respecto al profesorado, la siguiente propuesta: «Institutions should assure themselves of the competence of their teachers. They should apply fair and transparent processess for the recruitment and development of the staff». Es decir, el desarrollo de estos estándares implica que las instituciones deben poner a disposición de los profesores mecanismos de mejora competencial (*development*) como, por ejemplo, las políticas de evaluación docente. La evaluación es, pues, una necesidad inexcusable para la rendición de cuentas (*accountability*) que las sociedades demandan a las instituciones que se financian con fondos públicos.

Podemos definir la **docencia de calidad** como aquella que consigue la efectividad del aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo promueve un entorno o ecosistema en el cual los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación docente del profesorado debe situarse en el marco de la política de profesorado de las instituciones universitarias. No puede ser tratada como una pieza descontextualizada. Las políticas de selección y acceso, formación, evaluación, promoción e incentivación deben estar incardinadas y ser tratadas de manera conjunta y bajo estrictos criterios de ética profesional. Por todo ello, la evaluación de la docencia es un elemento inexcusable. ¿Cuáles son los principios básicos que debemos conocer para abordar dicha evaluación?

En primer lugar, la multiplicidad de métodos: en la evaluación docente, ya sea para la mejora o para la toma de decisiones individuales, es muy importante el uso de diferentes métodos de evaluación y el uso de diferentes fuentes de información, como veremos más adelante.

En segundo lugar, para asegurar que los modelos adoptados tengan credibilidad y sean aceptados por la comunidad es imprescindible que el propio profesorado tenga un rol prioritario en su desarrollo e implantación. Así, los departamentos y facultades deben implicarse en el establecimiento de los criterios y de los métodos de evaluación de otro modo estas iniciativas tendrán escasas posibilidades de éxito y pueden generar efectos contraproducentes de pérdida de legitimidad.

En tercer lugar, debe prestarse atención la diversidad: del mismo modo que existen disciplinas que demandan diversos métodos docentes, debemos tener presente la diversidad en los métodos de su evaluación. Los modelos de evaluación docente deben ser, pues, flexibles. Los estándares de evaluación tienen que ser periódicamente revisados, conocidos y aceptados por la comunidad.

En cuarto lugar, hay que considerar el respeto hacia el individuo evaluado y la dimensión ética de la evaluación. Un sistema uniforme y descontextualizado puede ser discriminatorio para algunos individuos, por lo que los modelos deben incorporar elementos que permitan contextualizar todos aquellos aspectos que deben ser considerados en un proceso de evaluación.

En quinto y último lugar, es muy importante establecer el contenido y los agentes de la evaluación docente. La docencia va más allá de la actividad impartida en el contexto del aula. Así pues, en su evaluación las instituciones deben incorporar otros elementos como calidad, cantidad de la docencia impartida, desarrollo de nuevos programas, cursos, materiales docentes, supervisión tutorías, etc. Y en el capítulo de los agentes, los modelos evaluativos deben contar, como mínimo, con la opinión del propio profesor, los estudiantes y los responsables académicos.

## 18.2. Contexto actual y marco normativo

En España, hasta la década de los años 2000, la evaluación docente se realizaba en un contexto con escasa regulación formal. Así, si bien existían experiencias puntuales en algunas universidades, en general se trataba de procesos sin sistematizar cuando no de carácter automático. Por ejemplo, el complemento estatal de docencia se concedía directamente a los profesores que lo solicitaban sin ningún tipo de evaluación de la calidad de la docencia impartida. El único criterio seguido era el de la mera acumulación de años y créditos impartidos y la principal finalidad era la incentivación económica.

Por otra parte, las experiencias de evaluación institucional de la calidad universitaria realizadas en el Estado español desde finales de los años noventa del siglo pasado permitieron realizar un análisis sistemático de las fortalezas y las debilidades de las titulaciones universitarias. Así, bajo el impulso del Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, gran parte de las universidades y sus respectivas titulaciones (grados y másteres) fueron evaluadas con una metodología que combinaba una autoevaluación y una evaluación externa cuya principal finalidad era identificar fortalezas, debilidades y establecer planes de mejora. Fruto de este esfuerzo de diagnóstico cristalizó la necesidad de impulsar políticas sistemáticas de impulso a la evaluación docente.

A partir de la década de 2000 surgieron iniciativas legislativas, estatales y autonómicas, que establecieron las bases para el desarro-

llo de políticas sistemáticas de evaluación docente. La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades dedica una sección a la evaluación de las actividades docentes (artículo 31). En este contexto, algunas administraciones autonómicas vincularon la evaluación docente a la posibilidad de disponer de complementos económicos por méritos docentes. En algunos casos, la normativa vinculaba las retribuciones adicionales del profesorado a la consecución de una evaluación positiva de la actividad docente. Esta fue la excusa perfecta para la puesta en marcha del programa de apoyo a la evaluación docente que contó con el consenso institucional de los tres principales agentes: las universidades, que deben realizar la evaluación docente del profesorado; el gobierno autonómico, que legisla, establece y retribuye los quinquenios docentes, y la correspondiente agencia de calidad, que establece el marco metodológico compartido, certifica los resultados evaluativos y acredita el modelo de evaluación cada cinco años.

Así, tomando como referentes los **modelos anglosajones** para el desarrollo de sistemas de evaluación del profesorado para gestionar la política de incentivos y promociones de sus docentes, se elaboraron unos criterios generales para que cada universidad desarrollara su propio manual de evaluación docente (*teaching handbook*, en terminología inglesa). Podemos definir el manual de evaluación docente como el documento formal y consensuado que recoge la política de evaluación docente de la institución. En el manual se concreta la metodología, los agentes, los instrumento y las finalidades de la evaluación.

Así, el año 2004 la agencia de calidad elaboró una guía para el diseño y la implantación de un modelo institucional de evaluación docente del profesorado en las universidades públicas catalanas. La guía contenía el mínimo común denominador para que el conjunto del sistema universitario dispusiera de un modelo compartido de evaluación docente. El enfoque adoptado era el de la promoción y la mejora de la calidad docente más que la fiscalización o control del rendimiento docente del profesorado de las universidades catalanas. La experiencia adquirida en el sistema universitario catalán fue el punto de partida del programa DOCENTIA para todo el Estado español.

## 18.3. El programa DOCENTIA

DOCENTIA nace en 2007 con la visión de facilitar y apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. La voluntad es que todas las universidades dispongan de un modelo validado que sea apropiado, útil, viable y preciso. El programa cuenta con el impulso de la agencia nacional de acreditación ANECA y del resto de agencias autonómicas que ofrecen el apoyo a las universidades que, voluntariamente, desean implantar un modelo institucional de evaluación docente. La principal característica del programa es que la evaluación de la actuación docente es responsabilidad de la institución donde se realiza la docencia aplicando un modelo previamente validado por un agente externo (agencia de calidad). Este es el rasgo distintivo más relevante en comparación con la evaluación de la actividad investigadora, que, en general, es asumida por agentes completamente externos a la institución donde se realiza la investigación.

DOCENTIA facilita un marco comprensivo que permite a las universidades participantes desarrollar sus propios modelos de evaluación de la actividad docente y orientarlos a distintas finalidades. Es decir, se facilita un marco común compartido, pero permite que cada institución participante adapte el modelo a su propio contexto y establecer sus propios objetivos.

¿Cuáles son, pues, los elementos compartidos que propone el programa DOCENTIA? En primer lugar, se establecen tres grandes dimensiones: dimensión estratégica (¿para qué se realiza la evaluación docente?); dimensión metodológica (¿cómo se realiza la evaluación?); dimensión de resultados (¿qué consecuencias se derivarán del proceso evaluativo?). La finalidad y las consecuencias que la universidad establezca será el referente para el diseño del modelo de evaluación docente.

Se establecen tres grandes **dimensiones lógicas de evaluación**: en primer lugar, la planificación de la docencia; es decir, el modo cómo el profesorado organiza y coordina su acción docente y la planificación en relación con otras materias (resultados y actividades de aprendizaje previstas, criterios y métodos de evaluación, materiales y recursos para

la docencia, etc.). En segundo lugar, el desarrollo de la enseñanza; a saber: las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, así como los procedimientos evaluativos utilizados. Finalmente, los resultados alcanzados en términos de objetivos formativos logrados por los estudiantes y la reflexión sobre la revisión y mejora de la actividad docente.

Respecto a los **agentes evaluativos**, tiene especial relevancia el propio profesor que debe realizar un autoinforme o portafolio docente de evaluación, pieza clave de la evaluación. Cada profesor tendrá que reflexionar sobre sus objetivos, su práctica docente y los resultados alcanzados en el periodo evaluado (generalmente un quinquenio). El contenido y formato del autoinforme responde a un protocolo estandarizado. Los portafolios docentes contienen dos tipos de evidencias: las que avalan los méritos respecto de las diferentes dimensiones e indicadores establecidos por la institución, y las que se aportan como reflexión, análisis y autoevaluación. Cabe la posibilidad de que cada institución establezca diferentes tipologías de autoinforme en función de la experiencia profesional del profesorado. Así, la visión que tiene un joven profesor recién doctorado que empieza la carrea académica no es la misma que la que pueda tener el profesorado permanente con experiencia, con lo cual es oportuno que los formatos difieran en función del perfil de los informantes.

Asimismo, habrá que contar con la opinión de estudiantes y graduados, especialmente a través de las encuestas de satisfacción. No cabe duda de que correctamente articulada la opinión de los estudiantes constituye un elemento fundamental para conocer la calidad de la acción docente, a pesar de las limitaciones que esta fuente de información pueda tener (representatividad, continuidad temporal, etc.). La opinión de los usuarios de la acción docente también puede ser recabada con otros métodos como informes de los representantes y delegados, actas de reuniones, grupos ad-hoc, valoraciones diferidas de estudiantes y graduados, etc. Así, convenientemente dirigidas por las autoridades académicas, estas fórmulas son una alternativa a las dificultades de representatividad que a menudo plantean las encuestas de satisfacción de los estudiantes. En cualquier caso, hay que evitar hacer gravitar la decisión de evaluación de la acción docente exclu-

sivamente en las encuestas y los resultados de las mismas y se deben considerar en el contexto de referencia de los responsables académicos y expertos.

Otro agente es la opinión de los responsables académicos, que representan el rol del empleador y deben valorar la actuación del profesorado que está bajo su tutela. En este sentido, uno de los retos afrontados –y no resuelto todavía– ha sido el del disponer de informes de responsables académicos lo más objetivos posibles, puesto que a menudo, por razones corporativas, tienden a la benevolencia.

Finalmente, llegaremos a la comisión final de evaluación, cuyo principal cometido es la integración de todas las piezas de información (autoinforme, encuestas, informes de responsables, etc.) para emitir la valoración final.

Como referencia, los modelos de evaluación elaborados deben ajustarse a los criterios generales de: adecuación, satisfacción, eficiencia y orientación a la innovación docente. En este sentido, la actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por las universidades con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación de los estudiantes. Los modelos de evaluación deben contar con la legitimidad y aceptación de la comunidad, en especial, estudiantes, profesores y responsables académicos. Además, los modelos deben favorecer el aprendizaje de los profesores sobre su práctica docente y desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios que afecten al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza

## 18.4. Resultados, retos y conclusiones

En primer lugar, en el Estado español cabe destacar que el 90 % de las universidades participan en el programa DOCENTIA. Tras más de 15 años de implantación se puede afirmar que la práctica de evaluación docente está plenamente consolidada. A pesar de las reservas iniciales, ya no se cuestiona la pertinencia de la evaluación docente, la validez de la aproximación adoptada y los instrumentos utilizados.

Efectivamente, se ha pasado de unos modelos de evaluación docente basados principalmente en las encuestas de los estudiantes a un intento de implantación gradual de un modelo de evaluación comprensiva, consensuada y con participación de los principales agentes con instrumentos y procedimientos previamente validados por agencias de calidad. Los instrumentos de evaluación docente existentes en el contexto universitario español son adecuados y responden a la necesidad diagnosticar y mejorar la calidad de la docencia universitaria. Sin embargo, el principal reto es que exista una auténtica voluntad política, tanto de las universidades como de las administraciones responsables para prestigiar la función docente. Así, cuando las finalidades de la evaluación docente se focalizan en aspectos como el incentivo económico asociado al desempeño docente se corre el riesgo no menor de que se convierta en una tarea burocratizada y pierda capacidad de impacto.

Todavía se constata una falta de consenso en el perfil de funciones del profesor universitario. La cultura, tradición histórica o idiosincrasia del contexto universitario particular donde se produce la socialización profesional del profesor universitario, evidencia tanto la ausencia de un perfil profesional de referencia común como una escasa implantación de programas de formación inicial y continuada del profesorado.

Asimismo, los méritos docentes son considerados con mayor o menor intensidad en los procesos de acreditación e incentivos del profesorado. La legislación establece el requisito de disponer de una acreditación previa al acceso a la carrera académica con lo cual las universidades han visto aminorada su capacidad competencial en los procesos de selección de profesorado en detrimento del peso que asumen las acreditaciones externas realizadas por las agencias de calidad. En estos procesos de acreditación previa se reconocen y se evalúan los méritos docentes de los candidatos. Esta perspectiva conlleva que se dé una insuficiente orientación de la evaluación docente actual a la mejora de la competencia docente y se ponga excesivo énfasis en la evaluación sumativa a efectos de acreditación o complementos retributivos. Además, existe una diversificación competencial en la

determinación de las consecuencias de la evaluación del profesorado con la concurrencia de múltiples agencias y jurisdicciones. Así, ANECA es competente en la acreditación de cuerpos docentes de ámbito nacional; las agencias autonómicas son responsables de la acreditación previa del profesorado contratado.

El enfoque adoptado en el contexto español de la evaluación docente se da principalmente desde una perspectiva individual, pero no hay que perder la perspectiva de abordar procesos de evaluación docente conjunta. Así, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior reclama, cada vez más, la necesaria coordinación y colaboración con otros profesores en las tareas de planificación, desarrollo y resultados que alcanzan los estudiantes. Así, la «buena docencia» es fruto de la colaboración entre distintos profesores en un contexto académico estructurado. Por ello, el diseño de instrumentos evaluativos de la docencia no debe perder la perspectiva colaborativa. La perspectiva adoptada en España tiene, en general, una mirada evaluativa principalmente individual.

Otro de los retos reside en el cuándo de la evaluación docente; o sea, en disponer de estrategias institucionales para elegir el mejor momento en el que llevar a cabo la evaluación docente. Si bien el propio profesor es el responsable de ir construyendo y manteniendo el portafolio docente, la institución universitaria debe tener presente que existen momentos clave en la carrera docente en los que exigir la evaluación docente puede representar un impulso para su consolidación y, en consecuencia, su prestigio. Por ejemplo, en fases fundamentales de la carrera académica, como, por ejemplo, el en el acceso a una plaza, o bien en las pruebas previas a la promoción/estabilización del profesorado, exigir una evaluación docente completa con consecuencias puede representar, sin duda alguna, un elemento fundamental para su plena consolidación y prestigio.

En el capítulo de los instrumentos de evaluación destaca la necesidad de que los autoinformes que, en muchos casos, son realizados en el momento determinado de solicitar la evaluación docente con finalidades retributivas, evolucionen hacia una herramienta dinámica que se construye permanentemente y permite reflejar el proceso de

adquisición de competencias docentes y de mejora y desarrollo profesional. El portafolio docente adquiere, así, un significado mucho más amplio. El portafolio se nutre de evidencias acumuladas a lo largo de la experiencia docente del profesor. La elaboración del portafolio apela a la responsabilidad del docente universitario, pues es la evidencia donde se plasman los objetivos de mejora docente, las estrategias seguidas y los resultados alcanzados por los estudiantes.

En relación con las encuestas de los estudiantes, cabe señalar que representan el principal instrumento evaluativo de la docencia. Sin embargo, a menudo los propios estudiantes no son conscientes del poder que tienen como agente evaluativo; aspecto este sobre el que, sin duda, se debe insistir. Además, existen aspectos como la representatividad de las encuestas, la diversidad de procedimientos y cuestionarios utilizados que deben ser considerados a la hora de maximizar el impacto de dichos instrumentos.

A modo de conclusión final, podemos decir que la evaluación de la acción docente no es una ciencia exacta y que hay mucho por aprender. No obstante, disponemos de un corpus de conocimiento y literatura al respecto. La comunidad académica tiene un incentivo muy importante en incorporar este conocimiento adquirido, puesto que el requisito para alcanzar el prestigio y el reconocimiento que reclama es disponer de buenos mecanismos de evaluación docente.

## Bibliografía

DOCENTIA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (s/f). <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIAA>

# 19. PARA SABER MÁS: SELECCIÓN DE RECURSOS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

— **Núria Merino Sáez**
[ACUP]

En este capítulo se presentan algunos recursos para que el personal docente pueda profundizar y disponer de más herramientas con las que desarrollar sus tareas diarias. La información expuesta a continuación se ha distribuido entre una selección bibliográfica, donde se destacan informes, libros y revistas, redes y portales web; recursos docentes en línea y, finalmente, jornadas y congresos relacionados con la temática. Para facilitar el acceso a estos portales web se ha proporcionado el enlace principal que permite al lector acceder y profundizar en la materia que sea más de su interés.

## 19.1. Bibliografía docente en línea

A continuación, se presenta una breve selección de informes, libros y revistas que permiten analizar la situación actual de la docencia en la Educación Superior y proporcionar recursos al profesional para realizar una docencia de calidad.

### Informes

- Times Higuer Education (THE). El THE es el proveedor de datos que ostenta la excelencia universitaria en todos los continentes del mundo. Disponen de una experiencia incomparable en las tendencias que sustentan el rendimiento universitario a nivel mundial. <https://www.timeshighereducation.com/>

- Informe Horizon 2019 de EDUCASE. En él se detallan las tendencias clave y las últimas en tecnología educativa, así como los desafíos importantes. <https://library.educause.edu/search#?publicationandcollection_search=Horizon%20Report>
- Informes de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD). Se publican anualmente y ponen de manifiesto la importancia que tiene la universidad en y para la sociedad española y, en particular, las actividades académicas que directamente contribuyen al crecimiento económico y al bienestar del país. <https://www.fundacioncyd.org/>
- Observatorio del Sistema Universitario (OSU). Es una plataforma permanente que, desde la investigación, el análisis, el debate y la reflexión críticos sobre la universidad pública, interviene sobre materias de política universitaria ofreciendo documentación y análisis. <http://www.observatoriuniversitari.org/>
- Informes sobre indicadores de formación y docencia de la ACUP. Estos informes se publican de manera bienal; presentan datos sobre la formación y docencia del sistema universitario catalán. Al final de cada informe se incluye un monográfico sobre un tema concreto relacionado con la formación universitaria. <https://www.indicadorsuniversitats.cat>

## Libros

- *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Este libro es la propuesta de un marco de desarrollo académico docente (MDAD), elaborado por iniciativa e impulso de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). En esencia, lo que se propone es responder a la cuestión de qué significa buena docencia en Educación Superior a partir de la revisión de la investigación disponible. <http://narceaediciones.es/es/universitaria/1336-cartografia-de-la-buena-docencia-universitaria.html>
- *Docencia Universitaria e Innovación. Evolución y Retos a través de los CIDUI.* Esta publicación online está formada por diversos capítulos que recogen la temática de los sucesivos Congresos Internacio-

nales de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). <https://www.cidui.org/es/publicacion-cidui/>

## Revistas

- *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. El objetivo de esta revista es proporcionar un enlace entre la universidad y el intercambio de información entre profesionales en el campo de la educación con tecnología mejorada, contribuir al avance del conocimiento científico sobre el uso de la tecnología en la Educación Superior e informar a los lectores sobre los últimos desarrollos en la aplicación de las tecnologías de la información (TI) en el aprendizaje, la capacitación, la investigación y la gestión de la Educación Superior. <http://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/>
- *Revista de Docencia Universitaria* (REDU). Es una publicación científica que se dirige a un público interesado por la Educación Superior, en general, y la docencia universitaria, en particular: gestores, docentes e investigadores sobre este ámbito. Entre otros, tiene como objetivo promover el intercambio de información e ideas acerca de investigaciones empíricas y de experiencias entre docentes, administradores y profesionales en relación con la Educación Superior. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU>
- *Revista de Innovación e Investigación en Educación* (REIRE). Es una publicación electrónica de la Sección de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. La finalidad principal de esta publicación es convertirse en un espacio de consulta y difusión de la investigación educativa, especialmente de la investigación sobre docencia en los diferentes niveles y ámbitos educativos. <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE>
- *Repositorio Digital de la Universidad de Barcelona*. Este repositorio institucional contiene en formato digital las publicaciones en acceso abierto derivadas de la actividad docente, investigadora e institucional del profesorado y otros miembros de la comunidad universitaria. <http://diposit.ub.edu/dspace/>

- *Temps d'Educació.* Es una revista científica y académica de pedagogía, con periodicidad semestral, que publica trabajos referidos a la educación y la formación en todos los ámbitos y niveles. La revista acoge estudios, informes de investigación y evaluación crítica de experiencias, así como reflexiones, ensayos y notas de lectura. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio>

## 19.2. Redes y portales web

En este apartado se nombran algunas de las asociaciones más relevantes que contribuyen a la mejora de la Educación Superior. La mayoría de estos espacios web ofrecen numerosas publicaciones y herramientas para docentes e investigadores.

- Higher Education Unesco. La Unesco es la única agencia de la ONU con un mandato en Educación Superior. Como tal, contribuye al desarrollo de políticas de Educación Superior basadas en la evidencia. Emplea acciones audaces e innovadoras para mejorar las capacidades nacionales mediante el suministro y el intercambio de información y asistencia técnica y el desarrollo de instrumentos normativos. <https://en.unesco.org/themes/higher-education>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La OCDE es una organización internacional que trabaja para construir políticas adecuadas para un futuro mejor. Dentro de la web hay un espacio destinado a la educación donde se encuentran estudios y recursos sobre la Educación Superior. <http://www.oecd.org/education/>
- European University Association (EUA). La EUA representa a más de 800 universidades y conferencias nacionales de rectores en 48 países europeos. La EUA desempeña un papel crucial en el Proceso de Bolonia e influye en las políticas de la UE sobre Educación Superior, investigación e innovación. <https://eua.eu/>
- League of European Research Universities (LERU). Es una red bien establecida de universidades de investigación intensiva. Desa-

rrolla y difunde sus puntos de vista sobre investigación, innovación y Educación Superior a través de documentos de política, declaraciones, reuniones y eventos que ayudan a configurar la política en el ámbito de la UE. <https://www.leru.org/>

- Global University Network for Innovation (GUNi). Es una red internacional creada en 1999 y apoyada por la Unesco y la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP). En su espacio web hay disponibles recursos para docentes e investigadores sobre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), investigación e innovación responsables y la situación de las humanidades en la Educación Superior, así como también los GUNi *reports*. <www.guninetwork.org/>
- Universitas 21 (U21). Se trata de una red global líder de universidades de investigación, que permite a sus miembros compartir la excelencia, colaborar a través de las fronteras y fomentar el intercambio global de conocimientos. Comprometida con la promoción del valor de la internacionalización y la colaboración multinacional, la U21 facilita la entrega de programas, actividades e iniciativas que no podrían realizarse a través de una sola universidad o mediante acuerdos bilaterales. <https://universitas21.com/>
- Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Fundada en 1981, es una organización educativa internacional sin ánimo de lucro con la misión de promover la tecnología de la información en la educación y la investigación, el desarrollo, el aprendizaje de *e-learning* y su aplicación práctica. <https://www.aace.org/>
- EDUCASE. Es una asociación sin ánimo de lucro y la comunidad más grande de académicos que promueven la Educación Superior a través del uso de las tecnologías. En el portal web están disponibles numerosas publicaciones, investigaciones e información práctica. <https://www.educause.edu/>
- Advance Higher Education Connect. Esta es una nueva plataforma digital lanzada por Advaced HE en que las personas que trabajan en las universidades de todo el mundo pueden compartir recursos, ideas, puntos de vista y búsqueda formando comunida-

des globales en línea. No hay limitaciones en los temas sobre los que se pueden formar comunidades: disciplinarios, de liderazgo y gestión, de docencia y aprendizaje, de igualdad y diversidad, de inclusión, de recursos humanos, también grupos temáticos o de investigación. <https://www.advance-he.ac.uk/>

- International Consortium for Educational Development (ICED). Es una red cuyos miembros son en sí mismos organizaciones nacionales o redes interesadas en promover las buenas prácticas en la Educación Superior. <http://icedonline.net/>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Esta organización nace en 1971 en el establecimiento de redes de colaboración entre más de 40 instituciones de Educación Superior en Iberoamérica. Tiene como propósito promover vínculos entre universidades, generar, sistematizar y difundir conocimiento, y así contribuir al desarrollo de políticas de Educación Superior y de la gestión universitaria. <https://cinda.cl/>
- Crue Universidades Españolas. Es una asociación sin ánimo de lucro formada por un total de 76 universidades españolas: 50 públicas y 26 privadas. Se trata del principal interlocutor de las universidades con el Gobierno central y desempeña un papel clave en todos los desarrollos normativos que afectan a la Educación Superior de nuestro país. Asimismo, promueve iniciativas de distinta índole con el fin de fomentar las relaciones con el tejido productivo y social, las relaciones institucionales, tanto nacionales como internacionales, y trabaja para poner en valor a la universidad española. <http://www.crue.org/SitePages/Inicio.aspx>
- Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U). Esta organización sin ánimo de lucro pretende ser un lugar de encuentro, reflexión y aprendizaje en torno a la calidad de la docencia universitaria. Entre sus objetivos está promover la comunicación entre los profesionales de la docencia universitaria, impulsar la formación docente del profesorado universitario y configurar un espacio de intercambio de experiencias y recursos para la formación. <https://red-u.org/>
- Red Vives de Universidades. Su objetivo es potenciar las relaciones entre las instituciones universitarias de Cataluña, la Comuni-

dad Valenciana, las Islas Baleares, Cataluña del Norte, Andorra y Cerdeña; también de otros territorios con vínculos geográficos, históricos, culturales y lingüísticos comunes. Su objetivo es crear un espacio universitario que permita coordinar la docencia, la investigación y las actividades culturales. <https://www.vives.org/>

- Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP). Esta asociación fue creada en el año 2002 por iniciativa de las ocho universidades públicas de Cataluña. Su finalidad principal es ser la voz esencial de las universidades públicas de Cataluña y sumar esfuerzos para promover iniciativas, programas y proyectos conjuntos por el bien de la mejora del sistema universitario y para que este constituya un motor de desarrollo social, cultural y económico. Los ámbitos temáticos de la asociación son la investigación, la docencia, la sociedad e internacional. <http://www.acup.cat/>

## 19.3. Recursos docentes en línea

Esta sección está dedicada a recursos útiles sobre técnicas de aprendizaje, dinámicas para el aula y herramientas con la finalidad de que el docente obtenga el máximo provecho para transmitir tanto conocimientos como habilidades.

- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. El observatorio es el Departamento del Tecnológico de Monterrey, que tiene como objetivo identificar, analizar y difundir las tendencias educativas y experiencias pedagógicas que moldean el aprendizaje del futuro. <https://observatorio.tec.mx/>
- Google Education. La empresa Google pone a disposición de los usuarios recursos y herramientas para crear nuevas posibilidades de aprendizaje en la Educación Superior. <https://edu.google.com/intl/es-419/>
- Institute for Teaching and Learning Innovation de University of Queensland. Este espacio dispone de recursos y buenas prácticas de innovación docente. <https://itali.uq.edu.au/home>

- Institute of Educational Technology Open University. Es un instituto de investigación líder en Europa en el campo de la innovación educativa. Trabaja en importantes proyectos internacionales a través de educación abierta, análisis de aprendizaje y futuras aplicaciones de aprendizaje para apoyar a la sociedad. <https://iet.open.ac.uk/>
- Educación 3.0. Es un medio de comunicación líder en innovación educativa. Su objetivo es acompañar a la comunidad educativa en la necesaria transformación de la educación para adaptarse a la nueva realidad de la sociedad del siglo XXI. Metodologías activas, soluciones TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje, educación emocional, pensamiento computacional, así como las últimas tendencias en innovación educativa son algunos de los contenidos que ofrecen. <https://www.educaciontrespuntocero.com/>
- Universídad el Blog de Studia XXI. Este blog fue creado por los miembros del grupo de expertos de Studia XXI, que decidieron unánimemente abrir nuevos caminos a la discusión pública sobre la universidad española. El blog analiza la actualidad universitaria y da cauce a la voz y a las opiniones de quienes se sienten partícipes de esta discusión. <https://www.universidadsi.es/>
- Portal de buenas prácticas de innovación docente de la ACUP. La ACUP, juntamente con la Secretaría de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya llevan a cabo la recopilación de buenas prácticas de innovación docente. Su objetivo principal es poner en valor los esfuerzos y las iniciativas que las universidades han realizado para situar la Educación Superior en un referente a nivel internacional. <bonespractiques.acup.cat/ca>

Cada una de las universidades representadas en la ACUP dispone de su Instituto de Ciencias de la Educación o unidades de apoyo a la docencia universitaria donde hay acceso a información relacionada con la formación de los docentes y recursos que pueden ayudar y facilitar el trabajo del personal docente de la universidad:

- Instituto de Desarrollo Profesional IDP/ICE (Universitat de Barcelona). <http://www.ub.edu/idp/>
- Instituto de Ciencias de la Educación (Universitat Autònoma de Barcelona). <https://www.uab.cat/ice/>
- Instituto de Ciencias de la Educación (Universitat Politècnica de Catalunya). <https://www.ice.upc.edu/ca>
- Centro para la Innovación en Aprendizaje y Conocimiento (Universitat Pompeu Fabra). <https://www.upf.edu/web/clik>
- Instituto de Ciencias de la Educación (Universitat de Girona). <https://www.udg.edu/ca/ice>
- Soporte y Asesoramiento a la Actividad Docente (Universitat de Lleida). <http://www.saad.udl.cat/ca/>
- Instituto de Ciencias de la Educación (Universitat Rovira i Virgili). <http://www.ice.urv.cat/>
- eLearn Center (Universitat Oberta de Catalunya). <https://www.uoc.edu/portal/ca/elearncenter/index.html>

## 19.4. Jornadas y congresos

Las jornadas y congresos son espacios ideales para intercambiar y compartir experiencias y adquirir nuevos conocimientos sobre las materias que son de propio interés. Para este manual se han escogido las principales jornadas y congresos sobre docencia universitaria a nivel nacional e internacional.

- Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). <www.cidui.org>
- Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC). <http://cinaic.net/>
- Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU). <http://cindu2019.webs.uvigo.es/>
- Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. <https://www.congresodepedagogia.es/>
- OEB Global. <https://oeb.global/>

- Exploring New Fields through the Scholarship of Teaching and Learning (EuroSoTL). <https://www.ehu.eus/en/web/eurosotl-2019/home%20>
- International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). <https://iated.org/iceri/>
- EDUCAUSE Annual Conference. <https://events.educause.edu/annual-conference/2019>
- Education and Information Systems, Technologies and Applications (EISTA). <http://www.iiis2019.org/imsci/website/default.asp?vc=5>
- Congreso Internacional sobre Aprendizaje. <https://sobreaprendizaje.com/>
- The 16th Annual Open Education Conference. <https://openedconference.org/2019/>
- International Conference of Research in Education. <http://www.ub.edu/ired19/>
- Congreso Internacional de Innovación Educativa. <http://ciie.itesm.mx/es/>
- Congreso Internacional EDUTEC. <http://eventos.edutec.es/index.php/edutec2019/edutec2019>

# EPÍLOGO

— **Francesc Michavila**
[Cátedra Unesco, UPM]

El breve texto que sigue pretende ser el punto final de este *Manual de docencia universitaria,* cuya lectura permite adentrarse con rigor en las prioridades e inquietudes que dominan el debate, siempre inacabado, sobre las facetas más relevantes de la educación que reciben los jóvenes en nuestras universidades. Una obra completa y poliédrica –con el valor añadido de su carácter coral– en cuyas páginas se recogen los aspectos esenciales del tema. Los perfiles de los estudiantes, la dualidad enseñar-aprender, la planificación y evaluación de la docencia, las metodologías empleadas en el proceso educativo o la mejor manera de aprovechar el tiempo de las tutorías, son algunos de los asuntos abordados por los autores. En definitiva, cómo hacer que el binomio profesores-estudiantes funcione bien si el contexto en el que se desarrolla es el adecuado.

La visión del buen profesor está vinculada con la formación de estudiantes que no sean pasivos, que no sean meros acumuladores de conocimiento, sino jóvenes que adquieran competencias que, yendo más allá de los contenidos de las disciplinas específicas de su titulación, mejoren sus habilidades, destrezas y valores como ciudadanos. El profesor ha de saber interpretar las aspiraciones de sus estudiantes y emplear las metodologías educativas adecuadas para que las expectativas con las que llegan los nuevos universitarios no se vean ni frustradas ni «domadas» durante sus años en las aulas universitarias.

Para que esto sea realidad es bueno que la reflexión, si la anima un decidido deseo de innovación y mejora, tenga en cuenta cuál es la percepción que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen los egresados que han terminado recientemente sus estudios en la universidad.

Así debería ser, por ejemplo, en cuanto a la relevancia de las metodologías educativas. En el barómetro elaborado en 2015 por el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios se resaltaba que los resultados obtenidos menos satisfactorios correspondían a las metodologías referidas a la «participación en proyectos de investigación», los «trabajos en grupo», las «prácticas en empresas o instituciones» o las «exposiciones orales». Un dato digno de formar parte de un cierto punto de partida de cualquier diseño pedagógico que se tenga por renovador o, al menos, innovador.

Si ahora dirigimos la mirada al mañana, a cómo se podría mejorar la educación universitaria, hay varias cuestiones que resaltan por su urgencia o por su carácter inevitable. Unas de ellas sitúan el foco de interés en la formación del profesorado, otras en la fórmula de incorporación de nuevos docentes y en la creación de canteras de futuros profesores. Ninguna de ellas es trivial, pues la capacitación de los futuros o nuevos profesores no es inmediata; no consiste únicamente en convocar concursos y seleccionar a los mejores candidatos. El joven profesor, además de tener vocación, ha de ser conocedor en grado suficiente de su oficio, más allá de los contenidos de su disciplina académica. En todos los ámbitos se ha de huir de la improvisación.

Permíteme, lector o lectora, que profundice a continuación en algunos de esos temas –sin que me anime ninguna pretensión de ser exhaustivo– que, a mi juicio, para bien o para mal marcarán el futuro de la docencia universitaria.

Resalta en primer lugar el notable envejecimiento del profesorado de las universidades públicas españolas en el último decenio. La edad media del profesorado ha aumentado mucho con la crisis (o justificándose en ella), con los recortes presupuestarios y con la no reposición de una parte muy importante de las vacantes generadas por la jubilación de profesores.

Si hace treinta años el sistema universitario en España contaba con una de las plantillas docentes más jóvenes en comparación con los países europeos de su entorno, ahora se sitúa en el extremo opuesto. Así, en el curso 2016-2017 el 51 % de los docentes tenían más de 50 años y solo el 1 % menos de 30; mientras que diez años antes, en

el curso 2006-2007, el 37 % eran mayores de 50 años (o sea, en un decenio creció un 14 % esa magnitud) y el 3 % menores de 30 años.

Consecuencia capital de tal envejecimiento del colectivo docente es el elevado número de profesores que deberán abandonar su labor docente por alcanzar la edad de jubilación en los próximos años. En el horizonte del año 2027, según cálculos propios, al menos 16 000 profesores habrán dejado su puesto vacante en las universidades públicas. Tal cifra alcanzará su máximo, de 4200, en el área de las Ciencias Sociales y su mínimo, de casi 2500, en Arte y Humanidades.

A ello se une la gran desigualdad que hay en cuanto a la edad media de los profesores entre las distintas áreas académicas. Por ejemplo, en Ciencias Experimentales y afines, los mayores de 60 años representan casi una cuarta parte del total, mientras que en Ingeniería y Arquitectura ese porcentaje se reduce a la mitad.

Mayor es aún la diferencia entre las áreas respecto a los valores correspondientes de la ratio estudiantes/profesores. En Ciencias Experimentales su valor era 4,4 en el curso 2013-2014, en tanto que en Ciencias Sociales y Jurídicas alcanzaba la cifra 20,4 o en Ciencias de la Salud se elevaba a 21,3.

Otro tema sobre el que procede llamar la atención se refiere a los recursos financieros disponibles. En cuanto al gasto general por estudiante en educación terciaria, el caso español ha tenido una evolución divergente, cabe incluso calificarla de opuesta, con el conjunto de los países de la OCDE durante los años de crisis económica y financiera.

En el quinquenio 2010-2015, en España se redujo el 13 % el gasto por estudiante en educación terciaria, en tanto que en el conjunto de los países de la OCDE aumentó el 12 % en esos mismos años. En los cinco años previos, desde 2005 a 2010, en ambos casos esa magnitud había crecido en porcentajes similares entre el 12 % y el 10 %. Si se contempla globalmente el periodo que abarca desde 2005 a 2015, en la OCDE se produjo un crecimiento muy notable, en torno al 25 %, mientras que en España las cifras correspondientes al principio y final del mismo fueron casi coincidentes (por lo que podríamos calificar ese tiempo como un «decenio perdido» respecto a su dotación presupuestaria).

Se aprecia claramente la contraposición entre dos actitudes políticas divergentes para superar las dificultades económicas de ese tiempo, con una valoración distinta de la consideración de la educación como inversión social.

No son los únicos temas que deben tenerse presentes como condicionantes de un mañana universitario más satisfactorio. La existencia de un mayor o menor número de personal no docente en relación con la cantidad de profesores, la complejidad o simplificación de las etapas que comprenda la carrera docente o el sistema de evaluación y promoción de los profesores son otros asuntos que no pueden considerarse menores, bien al contrario.

En la tercera parte de esta obra se apuntan algunas iniciativas para la mejora de la práctica docente, desde la perspectiva de los profesores contemplada de modo individual o formando parte de equipos docentes, así como se enuncian estrategias importantes a tal fin. Así son la revisión por pares de las tareas docentes o el portafolio docente. A esa mejora docente, pero analizada desde otra óptica más global, se ha referido el análisis de los recursos humanos y materiales disponibles esbozada en los párrafos precedentes. De una forma muy escueta, y limitada, se han dado unas pinceladas sobre varias condiciones *sine qua non* para progresar por la senda de la educación activa y de calidad.

Pero junto a esos medios necesarios es preciso abordar otros aspectos de la cuestión no menos importantes. La vida en los campus, la empleabilidad de los titulados o la apertura a la sociedad de los debates académicos, entre otros.

En el documento *Education* & *Training 2020*, elaborado por el Working Group on Higher Education de la Comisión Europea, se abordaron algunos de los pasos que procedía dar para favorecer aspectos esenciales de la Educación Superior en una dimensión europea. Tales eran el aprendizaje permanente y movilidad, la calidad y eficacia, la creatividad, innovación y espíritu empresarial y la equidad, cohesión social y ciudadanía activa. En definitiva, el avance hacia una educación activa y de excelencia.

No todo son los recursos disponibles, ni tampoco la consecuencia de estudios sofisticados. Trae ello en consideración la idea simple,

pero de un extremo valor, que Pascarella y Terenzini mencionaban ya en 1991, en su libro *How college affects students*, consistente en estimular «la relación informal» entre profesores y estudiantes como medida eficaz para la mejora de la calidad de la docencia.

En ese mismo sentido, las opiniones de los estudiantes sobre sus experiencias académicas son también de gran valor. Por eso se tienen muy en cuenta en otros países. En el National Survey of Student Engagement (NSSE), de Estados Unidos, entre las informaciones recopiladas sobre los estudiantes, se tienen en cuenta la interacción entre los estudiantes y los profesores, la enseñanza práctica y el entorno de la vida universitaria.

Como otra forma distinta de abordar los aspectos menos tradicionales o habituales de las evaluaciones docentes, aunque con un objetivo análogo, se puede mencionar la implantación de la Australian Student Experience Survey, en la que se describen varios indicadores empleados para medir la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (QILT). Destaca el hecho de que se consideren factores como el «apoyo a los estudiantes» o «el desarrollo del talento y las habilidades de los alumnos».

También existen diversas buenas prácticas internacionales que conviene conocer y que, acaso, valgan como posibles modelos para progresar por la senda de la innovación educativa; unas, de evaluación de la docencia orientada a la mejora del aprendizaje; otras, consistentes en políticas universitarias más generales destinadas a la mejora de la docencia. Pueden servir de inspiración para completar la diversidad de tareas que se sugieren, con frecuencia caracterizadas por su creciente complejidad, y facilitar la innovación y diversificación en los procesos educativos.

Entre las primeras se halla el caso del programa denominado Talentbrief, que en los Países Bajos estimula a las instituciones de Educación Superior neerlandesas a que aumenten la influencia de las evaluaciones docentes en la promoción del profesorado, y no solo los resultados de investigación y las publicaciones científicas. O en Noruega, donde el Gobierno favorece el uso de las evaluaciones docentes mediante revisiones por pares y los procesos de mentorización. O,

finalmente, el Australian University Teaching Criteria and Standards Framework, que contiene un conjunto de criterios sobre cuáles deben las prioridades de la calidad docente en las universidades; entre ellas, incluye el *feedback* a los estudiantes o la integración de actividades profesionales en la enseñanza.

Entre las segundas se encuentran diversas políticas implantadas en otros países europeos. En los Países Bajos se han desarrollado por varias universidades unas estrategias destinadas a facilitar a los estudiantes información sobre su adecuación personal para los diferentes programas de estudio. Hay universidades que ofrecen a los estudiantes comprobaciones de su nivel (como es obvio, sin validez evaluadora). Asimismo, todas las instituciones están obligadas a facilitar a los estudiantes diversos test de autocomprobación que les permita conocer su nivel. La política universitaria de Noruega se distingue por la atención que presta al acceso a la universidad de diversos colectivos sociales, como son estudiantes con algún tipo de discapacidad, estudiantes con hijos, etcétera. Varios tipos de becas especiales están destinadas a estos colectivos. Algo diferente ocurre en Estonia, donde el Gobierno facilita incentivos para atraer la atención de los estudiantes a enseñanzas vinculadas con profesiones con alta demanda: hay becas especiales para estudiar en campos como las ciencias naturales, la matemática, la ingeniería o la educación. Incluso se facilita la matrícula gratuita para programas de estudios de enfermería.

Una tendencia predominante en la orientación universitaria hace referencia a su internacionalización en todos los niveles y actividades. En la investigación es obvio, pero no es de importancia menor en el ámbito docente. De ahí que convenga destacar el bajo porcentaje de profesores extranjeros en el sistema universitario español. Apenas un 2 % del profesorado ha nacido en otros países, según recoge el Registro Europeo de la Educación Superior. Menor que en casi todos los países del entorno, pues en Italia es el 3 %, en Portugal es el 3,5 %, en Alemania, el 10,5 %, o en Dinamarca, el 17 %. Los valores más altos en Europa corresponden a Suiza con el 43,5 % y a los Países Bajos con el 34 %.

Esta es una debilidad preocupante de las universidades españolas, aunque sea bastante distinta su intensidad de unas instituciones a otras y entre las comunidades autónomas.

Tres razones son las causantes de este déficit: las trabas administrativas que entorpecen la llegada de profesores capaces provenientes de otros sistemas universitarios, el limitado apoyo que reciben una vez incorporados para crear o desarrollar los grupos de investigación y el escaso atractivo del salario que se les ofrece. Según la publicación de la OCDE, *Education at a Glance*, de 2016, el salario medio anual del personal académico de las universidades públicas españolas se sitúa por debajo de la gran mayoría de los países miembros de dicha organización. Solo unos pocos países de la OCDE, como Hungría, Chequia o Eslovaquia, remuneran peor a sus docentes e investigadores.

Los estudiantes serán los destinatarios y principales beneficiarios de cuanto mejore la docencia universitaria. En la primera década de este siglo, las universidades ocuparon una gran parte de su tiempo en reordenar –de una forma más o menos satisfactoria– sus programas de estudio, de conformidad con los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior. Ahora, y en los tiempos venideros, procede destinar los esfuerzos innovadores a la introducción de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se comprueba a lo largo de las páginas de esta obra, y se insiste en este último texto escrito a modo de punto final. El aumento de la interacción entre profesores y estudiantes, la incorporación de metodologías docentes destinadas a que los estudiantes se acostumbren a tomar la iniciativa, a que trabajen en equipo y sepan comunicar sus ideas son trazos esenciales que deben caracterizar los cambios docentes.

En una entrevista publicada en *El País* en 2014, la comisaria europea de Educación, Androulla Vassiliou, apuntaba cómo la movilidad Erasmus beneficiaba a los estudiantes universitarios en su posterior vida profesional. Según Vassiliou, los alumnos que realizan una estancia Erasmus «tienen un 23 % menos de tasa de paro cinco años después de graduarse, y sus probabilidades de sufrir desempleo de larga duración (superior a 12 meses) representan la mitad que en el resto de los estudiantes».

Numerosos datos avalan la correlación que existe entre la buena formación y la empleabilidad –que sirve igualmente de seguro o protección ante el desempleo o potenciales problemas laborales– y la calidad de su trabajo posterior. Según el estudio *Survey of adult skills*, publicado por la OCDE en 2015, la proporción de los jóvenes españoles menores de 35 años que cursaron estudios superiores y que en su trabajo realizan tareas rutinarias es la mitad que la de aquellos jóvenes de la misma edad, pero que únicamente tienen estudios secundarios de nivel superior. En otros países la situación es análoga. En Francia ese porcentaje es menor y, por ejemplo, en Japón o Corea es bastante superior al del caso de los jóvenes españoles.

Respecto al empleo, las ventajas que proporciona la educación activa son evidentes y bien conocidas. Solo por apuntar un dato, en el documento *OECD education statistics*, de 2018, el porcentaje de jóvenes con edades comprendidas entre 25 y 34 años y estudios superiores tienen una tasa de empleo que supera en un 8 % al de quienes únicamente disponen de formación secundaria superior.

En el conocido libro *What the best college teachers do*, publicado por Harvard University Press, en 2004, Ken Bain, de una forma clarividente, afirmaba: «Los buenos profesores no aspiran meramente a que sus estudiantes hagan bien los exámenes, sino a producir una influencia duradera e importante en la manera en que piensan, actúan y sienten». Este es el camino por el que conviene que avancemos.

# BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Además de la bibliografía específica recomendada que el lector hallará al final de cada capítulo, aquí ofrecemos algunas referencias bibliográficas con contenidos de carácter más general y similares a la manualística de la docencia universitaria.


Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bautista Pérez, G. y Escofet Roig, A. (eds.) (2013). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB. <http://hdl.handle.net/2445/144061>

Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Biggs, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Brauer, M. (2013). *Enseñar en la universidad. Consejos prácticos, destrezas y métodos pedagógicos.* Madrid: Pirámide.

Cernuda del Río, A. (2005). *Guía para el profesor novel* (v. 1.0). Alicante: AENUI, Universidad de Alicante. <http://www.aenui.net/nws/media/GuiaProfesorNovel.pdf>

Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. (2005). *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Universidad Complutense.

De Miguel Díaz, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Escartín, J., Ferrer, V., Pallàs, J. y Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro/ICE, UB.

Fonseca Mora, M. C. y Aguaded, I. (coords.) (2007). *Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria*. La Coruña: Netbiblio.

Garaizar, J. y Goñi, J. M. (eds.) (2010). *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: propuestas de innovación educativa en la UPV/EHU*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Harland, T. (2017). *Enseñanza universitaria. Una guía introductoria*. Madrid: Morata.

Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.

Martínez, J. R., Cibanal, L. y Pérez, M.J. (2010). *Metodología y aprendizaje en Espacio Europeo de Educación Superior. De la teoría a la práctica*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.

Parcerisa, A. (coord.) (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Paredes, J. y De la Herrán, A. (coords.) (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.

Pérez Tornero, J. M. y Tejedor, S. (eds.) (2016). *Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: UOC y UAB.

Porlán, R. (coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

Prieto Navarro, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB. <http://hdl.handle.net/2445/143997>

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.

Salgado García, E. (2006). *Manual de docencia universitaria. Introducción al constructivismo en la Educación Superior*. San José (Costa Rica): Ulacit. <https://www.researchgate.net/publication/234672807_Manual_de_Docencia_Universitaria_Introduccion_al_Constructivismo_en_la_Educacion_Superior>

Tourón, J. y Martín R., D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.

Universitat Pompeu Fabra (2005). *Manual d'introducció a la docència: horitzó Bolonya*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

—— (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (guía de guías)*. Universidad de Santiago de Compostela. <http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>

—— (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# ÍNDICE

**Autoría** ..... 7

**Prólogo** ..... 11
La profesión docente en la universidad ..... 11
Favorecer el ambiente universitario ..... 12
Contexto y condicionantes de la docencia ..... 16
El reto de ser universitario ..... 17
La calidad docente: una actitud ..... 20
Referencias ..... 21

**Introducción** ..... 23

**PRIMERA PARTE**
**PUNTO DE PARTIDA**

**1. El contexto local y global y el marco institucional de la Educación Superior** ..... 31
1.1. El marco institucional de la Educación Superior ..... 31
1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior ..... 33
1.3. El crédito ECTS (*European credit transfer system*) ..... 37
1.4. Autonomía universitaria y libertad de cátedra ..... 39
1.5. Legislación universitaria ..... 42
Bibliografía ..... 44

**2. La función docente en la Educación Superior** ..... 45
2.1. Ser docente, el papel actual ..... 45
2.2. Del monólogo a las coreografías ..... 47
2.3. Profesionalidad en la docencia universitaria ..... 50
2.4. La relación docencia e investigación ..... 52
2.5. La diversidad de los perfiles docentes ..... 53

2.6. Ética profesional ... 54
Bibliografía ... 56

**3. Los estudiantes universitarios hoy** ... 59
3.1. Los perfiles de los estudiantes universitarios en el siglo XXI ... 59
3.2. Hábitos de trabajo de los estudiantes actuales ... 62
3.3. Pluralidad de perfiles en el acceso a la universidad ... 67
3.4. Estudiantes internacionales ... 70
3.5. La nueva plaga del absentismo ... 71
Bibliografía ... 73

**4. Enseñar y aprender en la Educación Superior** ... 75
4.1. La universidad como contexto educativo ... 75
4.2. ¿Enseñar o aprender? Cambio de paradigma ... 77
4.3. Enseñar es ayudar a construir comprensiones e interpretaciones ... 78
4.4. Qué debe aprenderse: las finalidades de la formación universitaria ... 80
4.5. Cómo se aprende. El diálogo es la clave ... 82
4.6. Aprendices autónomos ... 85
4.7. Cómo es preferible enseñar ... 87
4.8. De qué modo secuenciar la enseñanza ... 91
4.9. Enseñar y aprender dentro y fuera del aula ... 93
4.10. Nuevas tendencias en docencia ... 94
Bibliografía ... 97

**5. Conocimientos neurocientíficos aplicados a la educación** ... 99
5.1. Mente y cerebro ... 99
5.2. Las conexiones sinápticas ... 101
5.3. Aprendizajes y redes neurales ... 102
5.4. La memoria y las funciones ejecutivas ... 103
5.5. Emociones, atención y motivación ... 105
5.6. La mirada docente ... 106
Bibliografía ... 107

**6. La acción tutorial en la Educación Superior** ... 109
6.1. Tutoría o información: concepto de tutoría ... 110
6.2. El acompañamiento del estudiante ... 113
6.3. El *continuum* de la tutoría académica y su abordaje ... 114
6.4. Planificación de la acción tutorial (PAT) ... 114
Consideraciones sobre el desarrollo del PAT ... 116
¿Cómo visibilizar los logros de la acción tutorial? ... 116
La tutoría grupal versus tutoría individual ... 117
6.5. El estudiante de primer curso y de nuevo acceso ... 118
6.6. A modo de corolario ... 120
Bibliografía ... 120

**SEGUNDA PARTE**

## EL DÍA A DÍA DEL DOCENTE

**7. La planificación de la asignatura y de la docencia** ... 125
7.1. El plan o guía y el programa docente ... 126
Componentes del plan docente ... 127
Componentes del programa de la asignatura ... 129
7.2. Intenciones formativas, evaluación y metodología como un sistema ... 130
Intenciones formativas ... 130
Evaluación ... 132
Metodología ... 133
7.3. La planificación día a día ... 135
7.4. La coordinación docente y los equipos docentes ... 136
Definición de equipo docente ... 138
Elementos que caracterizan a los equipos docentes ... 139
Niveles de interacción en un equipo docente ... 141
Los equipos docentes y sus funciones ... 142
7.5. Especificidades de la docencia en un idioma extranjero ... 143
Bibliografía ... 145

**8. Las relaciones humanas del profesorado con los estudiantes y el entorno docente** 147
8.1. Un ejemplo: dos profesoras 147
8.2. Las habilidades sociales y comunicativas del profesorado. Inteligencia emocional 149
8.3. Liderar es conducir 150
8.4. Factores situacionales 153
8.5. Los roles del profesorado 154
8.6. Habilidades de comunicación 155
8.7. La puesta en práctica: gestión del aula 157
8.8. Estudiantes con necesidades educativas en el aula 160
Bibliografía 161

**9. La evaluación** 163
9.1. ¿Qué es evaluar? 163
9.2. Los diversos propósitos de la evaluación 165
9.3. Los diferentes objetos de evaluación 166
Conocimientos 166
Procedimientos 167
Actitudes 167
Competencias 169
9.4. La evaluación continua 171
9.5. Los criterios de evaluación 173
9.6. La participación en los procesos de evaluación 175
9.7. La diversificación de instrumentos y estrategias 176
Portafolios 177
Rúbrica 179
Presentaciones debatidas 180
9.8. La retroacción en la evaluación continua 181
Bibliografía 184

**10. La metodología (I): las tareas y las actividades del estudiante** 187
10.1. La participación y el protagonismo del estudiante 187
10.2. Tareas y actividades, su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la tarea a la actividad 189

10.3. Análisis de una situación de enseñanza-aprendizaje ..... 191
10.4. Aplicación de los principios enunciados a una situación de aula: un ejemplo ..... 192
10.5. Ejes a la hora de organizar las tareas: la adecuación, la significatividad y la complejidad ..... 195
La adecuación ..... 196
La significatividad ..... 197
La complejidad ..... 198
Bibliografía ..... 200

**11. La metodología (II): técnicas y estrategias de enseñanza** ..... 201
11.1. La metodología mediante las sesiones expositivas ..... 202
11.2. Algunas estrategias para mejorar la sesión expositiva ..... 204
11.3. Sesiones prácticas y de participación del alumnado ..... 206
11.4. El trabajo en grupo en el aula universitaria ..... 208
11.5. La participación activa del alumnado en clase ..... 210
11.6. Metodologías docentes colaborativas ..... 215
El aprendizaje basado en problemas ..... 215
Aprendizaje basado en casos ..... 215
Aprendizaje basado en proyectos ..... 217
Ludificación o gamificación ..... 218
Aula invertida ..... 219
Portafolio o carpeta de aprendizaje ..... 220
11.7. Diario de clase o reflexivo ..... 221
11.8. Aprendizaje reflexivo y autónomo ..... 224
Nuevos fenómenos a los que la universidad debe dar respuesta ..... 224
¿Podemos promover el conocimiento sin el estudiante? ..... 225
Fomentar el trabajo autónomo y reflexivo ..... 227
11.9. Pasos para dinamizar un aprendizaje activo de calidad ..... 227
Bibliografía ..... 229

**12. Los materiales de aprendizaje del estudiante** ..... 231
12.1. El uso de los materiales ..... 232

Los apuntes ... 232
Los manuales ... 234
La bibliografía ... 235
Las lecturas ... 235
12.2. ¿Cómo fomentar la lectura como instrumento de acceso al conocimiento? ... 236
12.3. Las TIC como aliadas en el aprendizaje del estudiante ... 238
12.4. El plagio y la copia ... 239
12.5. El uso docente de materiales protegidos por derechos de propiedad intelectual ... 243
Bibliografía ... 245

**13. Tecnologías digitales en la docencia universitaria** ... 247
13.1. La integración de las tecnologías en el aula ... 247
13.2. Los recursos y las herramientas digitales en el aula ... 248
13.3. Profesorado, ordenadores, redes, pantallas y móviles ... 250
13.4. Estrategias y actitudes en el uso de TIC para aprender ... 251
13.5. El campus virtual, nuestra otra aula ... 253
Aspectos clave ... 253
Favorecer el proceso de aprendizaje ... 255
Actividades y recursos ... 257
Bibliografía ... 258

**14. La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual** ... 259
14.1. La digitalización de la enseñanza universitaria ... 259
14.2. ¿Qué es la enseñanza semipresencial? ... 262
14.3. Modelos organizativos de las titulaciones y asignaturas semipresenciales ... 265
14.4. Las funciones y el trabajo docente en la enseñanza semipresencial ... 267
14.5. Concluyendo ... 268
Bibliografía ... 268

**15. Tutorizar prácticas externas, TFG y TFM** ... 271
15.1. La función formativa y las características de las prácticas externas ... 272
15.2. La función formativa del TFG y del TFM ... 274
15.3. El protagonismo y la autonomía del estudiante. Estilos de tutorización ... 275
15.4. Funcionamiento y valoración ... 277
Bibliografía ... 279

**16. Recursos profesionales para el docente** ... 281
16.1. La formación continuada para el docente y el desarrollo profesional ... 282
16.2. Ergonomía docente ... 284
Carga de trabajo y fatiga ... 285
La cronopsicología y el rendimiento docente ... 286
Las cronopatologias y sus efectos adversos en la actividad docente ... 287
Condiciones ambientales para la docencia ... 288
El *burnout* en el ámbito académico ... 292
16.3. Gestión del tiempo ... 293
15.4. Preparación y conducción de reuniones ... 295
16.5. Oratoria ... 298
Bibliografía ... 302

**17. Investigar sobre la propia práctica para mejorarla** ... 303
17.1. Innovación y buenas prácticas docentes ... 303
17.2. Investigar sobre la enseñanza y sobre la propia práctica docente ... 305
17.3. La acción reflexiva como estrategia de mejora de la práctica docente ... 307
Conocimiento en la acción ... 308
Reflexión en la acción ... 310
Reflexión sobre la reflexión en la acción ... 312
17.4. Revisión de la docencia a través de la observación de compañeros ... 313

Bibliografía ... 315

**18. La evaluación de la acción docente** ... 317
18.1. Principios y conceptos en la evaluación docente ... 318
18.2. Contexto actual y marco normativo ... 320
18.3. El programa DOCENTIA ... 322
18.4. Resultados, retos y conclusiones ... 324
Bibliografía ... 327

**19. Para saber más: selección de recursos, bibliografía y webgrafía** ... 329
19.1. Bibliografía docente en línea ... 329
Informes ... 329
Libros ... 330
Revistas ... 331
19.2. Redes y portales web ... 332
19.3. Recursos docentes en línea ... 335
19.4. Jornadas y congresos ... 337

**Epílogo** ... 339

**Bibliografía general** ... 347

# Manual de docencia universitaria

Esta obra se asemeja a un manual clásico porque compendia lo más sustancial de una materia, en este caso la docencia universitaria. Va dirigida a todo el profesorado universitario, de cualquier ámbito geográfico, área de conocimiento; a todos los que, en general, apenas han recibido formación pedagógica específica. En cierta manera, también puede decirse que ha sido concebida a partir de un diagnóstico de la universidad actual y de las carencias y complejidades con que nos enfrentamos los docentes del siglo XXI.

Un equipo de cuarenta profesionales de nueve universidades españolas e instituciones vinculadas a la Educación Superior expone, de manera directa, práctica y diáfana, una síntesis de casi todo aquello que concierne a la acción docente universitaria. El lector hallará en sus páginas nociones útiles de didáctica y pedagogía, por supuesto, pero también del marco institucional y legislativo, de planificación docente, tecnología educativa, evaluación, técnicas, estrategias y metodologías de enseñanza, materiales de aprendizaje, ergonomía, comunicación, acción tutorial, relaciones humanas, semipresencialidad, entornos virtuales, neurociencia aplicada a la educación, innovación docente, investigación educativa y evaluación docente; también encontrará una cuidada selección de bibliografía, recursos y webgrafía.

Estructurada en unos veinte capítulos concisos, sin aparato erudito y con recomendaciones bibliográficas específicas al final de cada uno, el lector podrá saltar de un capítulo a otro según sus propias necesidades.

En definitiva, se trata de una obra concebida para mejorar las capacidades profesionales de los profesores universitarios y contribuir así a la mejora de la docencia universitaria y a reforzar la identidad profesional docente.

**Max Turull Rubinat** es profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (UB). En la actualidad ejerce también de secretario del Instituto de Desarrollo Profesional IDP/ICE en la misma universidad. Cuenta con más de 35 años de experiencia docente presencial y más de 15 en e-learning como colaborador de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Sin abandonar nunca la práctica docente, ha desempeñado varios cargos institucionales vinculados con la política docente y académica en su universidad, como secretario y vicedecano de la Facultad de Derecho, responsable del «Programa de mejora de la calidad docente», miembro electo del Claustro, del Consejo de Gobierno, de la Agencia de Calidad y de la Agencia de Posgrado de la Universidad de Barcelona. Ha intervenido en los procesos de verificación y acreditación de diversos títulos y ha publicado artículos y libros sobre temas relacionados con la docencia universitaria.

Octaedro

IDP Institut de Desenvolupament Professional UNIVERSITAT DE BARCELONA ice